Frères des Écoles Chrétiennes

Hermanos de las Escuelas Cristianas

Brothers of the Christian Schools

Nº 12 – Mayo/May/Mai 2016

Revue Numérique de Recherche Lasallienne

Revista Digital de Investigación Lasaliana

Digital Journal of Lasallian Research

ISSN 2007 - 1965

Revista Digital de Investigación Lasaliana
Revue Numérique de Recherche Lasallienne
Digital Journal of Lasallian Research

Accesso gratuito
Copyright ®creative commons

Istituto dei Fratelli delle Scuole Cristiane
Servizio di Ricerca e Risorse Lasalliane
Casa Generalizia
Via Aurelia, 476 - 00165 Roma
Italia
Sito web: www.lasalle.org
e-mail: digitaljournal@lasalle.org

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

Rivista intestata a:
LATINDEX
ULRICHSWEB
DIALNET
ATLA

Issue Nº 12 – May 2016
LEARNING TOGETHER, TEACHING TOGETHER
CREATIVE FIDELITY AND CURRENT CHALLENGES

This issue Nº 12 of the Digital Review of Lasallian Research in May 2016 continues the discussion group initiated in November 2015 and encompass the memories, experiences and points of view that have been developed within the educational itinerary of the Institute of the Brothers of the Christian Schools since 1680.

If anything has characterized the Lasallian since entering the French educational world was its direct and radical engagement with the school. In this issue, from beginning to end, we are faced with the question of the originality of the Lasallian educational itinerary. No doubt that John-Baptist de La Salle and the first Brothers of the Christian Schools participated in the creation process of teaching in the seventeenth century as a conscious and organized expression of how to take a class. To do this, they gave systematic answers to the problems they faced everyday to make the children and young people progress in the attainment of basic skills of knowledge, relationships and how to live their faith. With the passage of centuries, the Institute has matured his own itinerary, developed creative fidelity, in spite of many conflicts with socio-political realities that have changed by leaps and bounds in the last three centuries.

By reading this issue, we want to draw the attention to the current challenges of the school and the teaching and learning porcesses we are offering in the second decade of the 21th century. How to understand the academic performance of the school system today; what decisions should be taken in response to the technological culture that surrounds us; what it means to opt for training in righteousness; how can we integrate the challenge of sustainability in our daily school experience; what does it mean to live in a democracy; what are the relationships the school management has with a context of poverty; how should we begin our understanding of a dialogue between faith and culture in the school. All these issues are relevant and require our study, dialogue and further research.

We hope that this issue will challenge the reader to think that everything has not yet been said about the school, that it remains a living institution with many unanswered questions. We hope this issue will help teams of educators in their discussions inside and outside the Lasallian world.

The Editor

IN CREATIVE FIDELITY

Br. Edgard Hengemüle FSC
District of Brazil-Chile

ABSTRACT

Lecture given by Br. Edgar Hengemüle in the presentation of his book in 2007: *Educação Lassaliana: Que Educação?* [*Lasallian Education, What Education?*]. Due to the relevance of its content we publish it in this issue of the Digital Journal of Lasallian Research and Resources, hoping that this reading may help us to understand the importance of taking back and recreate the pedagogy inherited more than three hundred years ago in order to be faithful to the original inspiration and to meet the needs of today's children.

***Key words*:** educational project, personal project, pedagogical itinerary, progressive itinerary, creative fidelity, Conduct of the Schools.

STUDENT ENGAGEMENT AND COLLEGE EXPERIENCE AS MEDIATORS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN INSTITUTIONAL SUPPORT AND ACADEMIC PERFORMANCE

Johnny T. Amora, Marc Sherwin A. Ochoco, and Raymond Charles R. Anicete
Center for Instruction, Research and Curriculum
De La Salle-College of Saint Benilde

ABSTRACT

Academic performance is one of the indicators of learning. It is the extent to which a student, teacher, or institution has partly achieved their educational goals. It is vital in the part of the students because the level of success they achieve from the school/university has far-reaching implications for their personal and professional lives (Christiana, 2014). Students' academic performance impacts on their career choice, personal income and level of success, as well as the degree of participation in community life (Christiana, 2014; Grainen, 1995). The present study proposes a multiple mediation model to examine the interrelationships between academic performance and its antecedents such as institutional support, student engagement, and college experience through the application of the statistical three-path mediation model. In particular, it aims to investigate if the relationship between institutional support and academic performance is sequentially mediated by student engagement and college experience. Using the variance-based structural equation modelling approach to analyze a sample of 687 college students from a Lasallian institution in the Philippines, the results reveal that the variables are interrelated in such a way that the relationship between institutional support and academic performance is sequentially mediated by student engagement and college experience. However, analysis of the data by specific mediation effect reveals that college experience does mediate and student engagement does not mediate the relationship between institutional support and academic performance.

Key-words: Academic performance, institutional support, student engagement, college experience, multiple mediation model.

TO HUMANIZE THE DIGITAL TECHNOLOGY SOCIETY OF THE 21st CENTURY

Dr. Oscar Velázquez Herrera
Universidad De La Salle Bajío, Mexico

ABSTRACT

Technology is a tool that has fostered progress and development within the parameters of neoliberalism. Technology is not limited to the innovations that have emerged, but involves a way of thinking and living. It is a mindset that impacts the way we know reality, in shaping the identity and new styles of relating to others. It permeates our forms of education, especially at school. This article insists that is not the technology that will make us more human, but we are the ones who have the responsibility to use it. It is still possible to humanize the conditions offered by the digital technology society of the 21st century.

***Key words*:** Digital technology, humanize, mindset, identity, the other. La Web, the attention

TO EDUCATE FOR JUSTICE

Br. Gustavo Ramírez, FSC
General Councillor for the Association and the Lasallian Mission
Generalate, Rome

ABSTRACT

Education and justice is a commitment of the Institute of the Brothers of the Christian Schools. This commitment is rooted in the origins of the Institute and is nourished by Scripture and the Magisterium of the Church. To promote this value, Lasallian Pedagogy has a number of resources that have inspired several initiatives: projects, programs and even schools. The Lasallian formation process for justice is further known by involving young people themselves and to overcome the narrow concept of justice, highlighting its relationship to other values such as solidarity and to other virtues like charity. The proclamation of the Year of Mercy has given the commitment to educate in justice a new momentum that will result in the revitalization of our mission to make it effective as a credible answer to the educational needs of the twenty-first century.

***Key-words*:** Commitment, curriculum, rights, dignity, fraternity, justice, freedom, ministry, pedagogy, person, value, vulnerability.

PRACTICING ENVIRONMENTAL SUSTAINABILITY TO PROMOTE ENVIRONMENTAL JUSTICE: THE ENVIRONMENTAL IMPACT OF DE LA SALLE UNIVERSITY – DASMARINAS SCHOOLBOOK ON-LINE CLASS

Marlon Pareja and Arlyn Awayan
Environmental Resources Management Center
Center for Innovative Learning Programs
De La Salle University – Dasmarinas, Cavite, The Philippines

ABSTRACT

In His holiness' landmark Encyclical Letter *Laudato si,* Pope Francis discussed comprehensively the relationship of environmental destruction and poverty. He showed how climate change, in particular, can affect the most vulnerable to environmental changes – the poor. This showed that combating poverty and marginalization is not just a social and political issue but also environmental. In the field of education, how can climate change mitigation and adaptation be promoted in the curriculum? How can it be practiced within an institutional framework? This paper presents the environmental impact of De La Salle University – Dasmariñas Schoolbook (Educ2.0) on-line class program. Environmental impact was measured by determining the students' carbon and water footprints in both method of instructional delivery. Results showed that for a three-month period scope of study, a total of 810.50 hours were used for on-line classes and this was compared to data if the classes were given using a face-to-face mode of delivery. Results showed that on-line classes has reduced the student's carbon footprint by 71.44 % translating to 45.77 kg per class session compared to conventional face to face method of delivery. In terms of water footprint, there was a reduction of 63.95% or a total water footprint reduction of 137,421.67 liters in the last three months.

Key-words: on-line class, climate change, environmental impact, environmental education

DELIBERATING IN A DEMOCRACY IN THE AMERICAS, LEARNING TO LIVE IN A DEMOCRACY IN A HIGH SCHOOL

Mtra. Luisa Gabriela Chávez Aviña
Mtro. Juan Gabriel Zamora Jiménez
Universidad La Salle Pachuca, Mexico

ABSTRACT

This document describes how high school students are involved in elections for the Student Council as a representative body, doing an exercise of democracy in the school where school elections are organized by an organ of the State, the same body responsible for carrying out elections in our federal State. It is therefore important that students be prepared in two fundamental aspects such as exercises of deliberation and implementation of the principles of democracy.

***Key-words*:** Analysis, deliberate, commitment, civic responsibility, principles of democracy

SCHOOL MANAGEMENT OF "NEW POVERTIES" IN WEST AFRICA CASE OF THE TOUNOUMA AND TOUSSIANA HIGH SCHOOLS IN BURKINA FASO

F. Jacques F. Monchebi, FSC
District of West Africa

ABSTRACT

In the world of the XXI century, the Lasallians face "new forms" of poverty and the culture of commodification. In Burkina Faso, a West African country marked by mass poverty that comes with moral and spiritual misery, the Brothers and the Laity who share the Lasallian educational mission try to meet this challenge. The author of this article shares the academic support of students through experiences in the High Schools of Tounouma and Toussiana to show how poor students are supported. From surveys carried out on the ground, he identifies, in one hand, the "new poor" in both Lasallian schools; in the other hand, he gives the students space to speak out and testify to their various situations of poverty. He also gives voice to the Brothers and lay people involved in the care of these students sharing their personal experience of accompaniment. He concludes that in the context of Burkina Faso, the new poverty of the students is more emotional and moral order and the care of the students who are victims is done globally.

Key-words: management of schools, new poverties, preferential option for the poor, Burkina Faso.

THE INSTITUTION OF THE CATHOLIC SCHOOL AND THE DIALOGUE FAITH AND CULTURE WHAT ARE TEACHERS SAYING ABOUT THAT?

Carmelo Galioto, Patricia Imbarack, Rodrigo Fuentealba, Patricia Arguelles,
Paula De la Cerda, David Ponce and Macarena Lagos
VRI-Pastoral Team of Research.
M.A. in Public Policies and territorial development, Univesity of Palermo and Deusto.
Teacher of philosophy, high school middle level

ABSTRACT

This research explains preliminary findings in the faith-culture dialogue within the school context. Three levels are identified, in which the educational institution articulates explicitly instances of faith-culture dialogue: the curricular content of courses, interdisciplinary bodies and transversal reflection in the school system that addresses issues of today's world and / or reality of students seen with the eyes of faith. Through a comprehensive approach using qualitative techniques. The link between faith and culture in these three levels will give only the perception of teachers. We worked with 12 educational institutions belonging to the Archbishopric of Santiago and school institutions of other congregations or entities. Early results show the diversity of views and practices of educational institutions in the integration

of both dimensions in their daily work. None the less, we observed a compartmentalization is justified through the ritualization of religious practices.

***Key-words*:** Faith, culture, dialogue of faith and culture, catholic school, teachers of a catholic school

IN THE BEGINNING THERE WAS ONLY EDUCATION AND SOCIETY SAW THAT IT WAS GOOD... UP TO A CERTAIN POINT

Br. Diego A. Muñoz, FSC
Service for Research and Lasallian Resources
Generalate, Rome

ABSTRACT

Starting with the question of acceptance of the pedagogy inspired by Christianity in the whole range of the current educational thinking, the author proposes to initiate a series of lectures on the history of education and pedagogy. He starts from a historical look at education and its social intentionality until the seventeenth century; then the aim to find the birth of Pedagogy as a device that has enabled teachers to codify certain knowledge as their own. The issue remains open to debate on the relevance of a Christian pedagogy from changes that happened in the eighteenth century.

Key-words: education, pedagogy, knowledge, Christian pedagogy, crises

EN LA FIDELIDAD CREATIVA

H. Edgard Hengemüle fsc
Distrito de Brasil-Chile

RESUMEN

Conferencia dictada por el H. Edgard Hengemüle en la presentación de su libro *Educação Lassaliana: Que Educação?*[1] (*Educación Lasaliana, ¿Qué Educación?)* en el año 2007. Por la pertinencia de su contenido lo publicamos en este número de la Revista Digital de Investigación Lasaliana, esperando que su lectura ayude a comprender la importancia de reapropiarnos y recrear la pedagogía heredada hace más de trescientos años para ser fieles a la inspiración inicial y a las necesidades de los niños de hoy.

Palabras-clave: proyecto educativo, proyecto personal, itinerario pedagógico, itinerario progresivo, fidelidad creativa. Guía de las Escuelas.

Proyecto Educativo

Las *Reglas Comunes de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*[2], en su número 13, hablan de "comunidades educativas inspiradas en el proyecto educativo de San Juan Bautista de La Salle".

Alguien podría preguntar: ¿dónde está ese proyecto educativo?

La respuesta sería que, en primer lugar, La Salle nunca usó esos términos así unidos. De la misma forma, no usó otros términos o expresiones de uso actual, como educación democrática, educación permanente, educación holística y tantos otros. En segundo lugar, el Fundador de las Escuelas Cristianas[3] no escribió texto alguno donde tal proyecto estuviese sistemáticamente desarrollado, así como se entiende hoy en día.

La *Guía de las Escuelas Cristianas* es ciertamente el texto lasaliano que más se aproxima a lo que realmente se entiende por proyecto educativo. Esta obra contempla aspectos como la organización y el funcionamiento de la vida escolar, las materias a enseñar y la forma e instrumentos para hacerlo; las tareas hechas a unos y otros, las modalidades de motivación del alumno al trabajo educativo…

Sin embargo, los elementos constitutivos de aquello que se puede llamar proyecto educativo lasaliano se encuentran difundidos a lo largo de los escritos de La Salle.

---

[1] Los datos bibliográficos de las diferentes versiones del libro se presentan en las *Referencias* al final de la conferencia.
[2] *Nota del Editor*: Las *Reglas* del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas fueron revisadas y una nueva versión de ellas fue aprobada por la Congregación para los Institutos de Vida Consagrada y Sociedades de Vida Apostólica el 8 de septiembre de 2015. El texto al que hace referencia el autor corresponde, pues, a las *Reglas* derogadas.
[3] Este es, el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas y las instituciones escolares que dirige.

Así, en las *Meditaciones para todos los domingos del año* y en las *Meditaciones sobre las principales fiestas del año*, paralelamente a otros temas referentes a la vida espiritual y comunitaria de los Hermanos, se encuentran pasajes, puntos[4] o meditaciones enteras que abordan temas de carácter pedagógico. Las *Meditaciones para el tiempo de retiro* fueron escritas todas ellas para reflexionar y orar sobre la tarea educativa a la luz de la fe.

Las *Reglas de cortesía y de urbanidad cristianas*, presentan todo lo que enseña una buena educación en cuanto a los cuidados que se deben tener con el propio cuerpo y con las relaciones que se mantienen con las personas en sociedad. En las *Cartas* de La Salle, además de la expresión reiterada de su deseo de que todas las escuelas vayan bien, también da varias recomendaciones para que éste, su deseo, se realice en cada una de ellas. Así mismo en los textos más propiamente espirituales, como la *Explicación del método de oración mental*, la *Colección de pequeños trataditos* y los diferentes catecismos, contienen elementos educativos, teniendo en cuenta especialmente que, en la concepción integral de la educación lasaliana, la dimensión religiosa ocupa un lugar prominente.

¿Qué proyecto?

Existen varios esquemas posibles para organizar un proyecto educativo. Uno es responder a algunas preguntas básicas, tales como: ¿Qué es la educación? ¿Para qué darla? ¿Qué tipo de educación ofrecer? ¿A quién educar? ¿Con qué hacerla: con qué cuerpo, es decir, con qué contenidos, métodos, técnicas e infraestructura? ¿Y con qué alma, es decir, con qué personas, particularmente con cuáles maestros?

Respondiendo a la pregunta: ¿a quién educar?, La Salle responde: A todos (educación universal) y particularmente a los pobres (educación popular).

- *Educación universal*. Para ofrecer una educación posible a todos, y para hacerla deseada por todos, él empleó medios como: la gratuidad, que permitía el acceso a ella, independientemente de la condición económica y social de la clientela; el convencimiento a los padres no conscientes de la importancia de la educación; una escuela y unos profesores atrayentes; una enseñanza eficaz en cuanto a sus objetivos y eficiente en cuanto a los medios por ella utilizados; una enseñanza adecuada, en respuesta a las necesidades reales de los que la procuraban; un método de masas, esto es, un método simultáneo, permitiendo atender a un número mayor de alumnos; y el uso de lo que hoy se llamaría "endomarketing": la cualidad del producto ofrecido y de las personas que lo ofrecen.

- *Educación popular*: La Salle nació en un ambiente no pobre. Dentro de su contexto inicial de vida y educación asimiló los conceptos y el lenguaje de su época en relación al mundo social. Pero, con todo eso, aprendió particularmente la doctrina de los Doctores de la Iglesia referente a la justicia social. Y en contacto con las nuevas realidades, abierto a ellas, y leyéndolas como señales y llamados de la voluntad de Dios para con su vida, fue realizando lo que hoy podríamos llamar un "desclasamiento" social: el movimiento de alguien que comenzó a ayudar a maestros de clase popular, que pasó a vivir con ellos y que terminó viviendo como ellos. Y, con ellos, desarrolló una educación a favor del pueblo simple: optó por alumnos provenientes preferentemente de los medios populares. Ofreció a esa clientela escolar consideración y amor preferentes. Creó escuelas y programas a su medida.

[4] Cada una de las Meditaciones de La Salle está dividida en tres puntos, cada uno tratando de un aspecto del tema de objeto de la Meditación.

Contribuyó a la creación de una cultura popular. Preparó maestros populares. E hizo que su escuela ejerciera una función social al promover a los pobres.

A la pregunta: ¿qué tipo de educación ofrecer?, el Patrono de los Maestros responde: Una educación integral e integradora, cristiana, centrada en el alumno, vinculada con la vida, eficaz y eficiente, fraterna y participativa, y abierta.

- *Educación integral e integradora*. Sin utilizar la expresión educación integral, formulada posteriormente a él, La Salle la propuso y la hizo practicar, traducida bajo varias formas: atención a toda la persona, esto es, desarrollo armónico de las dimensiones física, intelectual, emocional, social, ético-moral, estética, profesional y espiritual. Síntesis entre teoría y práctica. Formación del ciudadano y del cristiano. Enseñanza profana valorizada junto a la instrucción cristiana. Evaluación y programación globales. En conclusión: Enseñar a vivir bien.

  Junto a esa serie de síntesis, el creador de la Escuela Normal quiere que el alumno sea provisto de una orientación de vida que le confiera unidad y sentido a todo lo que aprende. En otras palabras, no desea sólo una educación integral; desea también una educación integradora.

- *Educación cristiana*: Actuando en un contexto de cristiandad, para La Salle, sus Escuelas Cristianas tienen origen cristiano, existen para la consecución de fines cristianos y realizan una acción formadora cristiana con sus alumnos. Y los fines que procura alcanzar son: el ofrecimiento de instrucción cristiana; el desarrollo de un espíritu, de motivaciones y de una conducta ético-moral cristianas, y el ejercicio en la piedad cristiana, expresada por el respeto a lo sagrado, la relación con Dios en la oración y la recepción de los sacramentos.

- *Educación centrada en el alumno*. Tomar al alumno como centro del proceso educativo significa para La Salle conocerlo lo mejor posible para, con eso, poder proceder con él adecuadamente, es decir, atenderlo de forma diferenciada, adaptada y personalizada.

- *Educación vinculada con la vida*. Viviendo en el tiempo del "realismo pedagógico" y siendo alguien de marcada inclinación administrativa, nuestro pedagogo y educador de Reims piensa y practica, con sus maestros, una educación que parte de la vida y que prepara para la vida. La vida, en general, es la vida cristiana; en particular, es ciudadana y profesional. Él utiliza una metodología de carácter práctico. Y da una formación marcadamente práctica a sus profesores.

- *Educación eficaz y eficiente*. La eficacia y eficiencia que La Salle procuraba permanentemente, en los asuntos económicos e, inclusive, en la vida espiritual, la exigía también en el campo de la educación. Pedía que, una vez atraídos y mantenidos en la escuela, los alumnos progresaran en las diversas dimensiones de su aprendizaje. Para lograrlo utilizó medidas pedagógicas, unas de tipo preventivo, otras de naturaleza correctiva y otras además de carácter propositivo. A éstas aumentó otras administrativas, como la focalización del trabajo en un objetivo perfectamente delimitado, la unificación de los contenidos, métodos, organización y funcionamiento de las escuelas y la supervisión cercana y permanente de las mismas.

- *Educación fraterna y participativa*. En un contexto de desigualdad social aceptada y teóricamente fundamentada, La Salle impulsa la existencia de una escuela-anticipación-de-una-sociedad-mejor. Así: no reproduciendo en ella la estratificación reinante en el entorno

social. Y haciendo de la escuela un laboratorio de vida social y de fraternidad cristianas, por el tipo de relaciones vividas en ella por los maestros entre sí, por los maestros con sus alumnos y por los alumnos entre sí.

- *Educación abierta*. La escuela lasaliana guarda su autonomía desde el punto de vista administrativo-pedagógico. Pero ella no quiere ser una isla: está abierta a las necesidades de la sociedad circundante y a ésta ofrece el servicio de preparar buenos ciudadanos. Ella muestra su apertura a la Iglesia, estimulando y haciendo que los alumnos participen en los oficios y otras actividades religiosas, particularmente de la parroquia de cada uno, y preparándolos para que sean buenos cristianos para toda su vida. Y ella, la escuela, se abre a la familia, contactado a los padres, manteniendo el diálogo con ellos, también en los momentos más difíciles, procurando ofrecer una educación que los deje satisfechos, e inclusive, contribuyendo a que realicen mejor su propia misión de educadores de sus hijos[5].

Proyecto personal

¿Cómo La Salle llegó a una educación caracterizada por estos productos? La respuesta es que llegó a ellas debido a un largo itinerario, primeramente personal.

Entrar en él y recorrerlo fue algo absolutamente imprevisto en su vida. Como él mismo lo confiesa, en un texto autobiográfico, conocido como la *Memoria de los comienzos*, la posibilidad de consagrarse a la educación de los niños y la formación de los maestros nunca le había pasado por la mente (La Salle I, p. 77).

Su condición de canónigo desde los 15 años y sus estudios de seminario lo encaminaban a una carrera eclesiástica de perspectivas amplias y promisorias. No obstante, sin que lo hubiese deseado y procurado, una serie de circunstancias y de personas lo fueron llevando a envolverse en el mundo de la educación y a comprometerse con él.

Cuando estaba en el seminario perdió primero a su madre y después a su padre. Como primogénito tuvo que volver a su casa y, por voluntad de su padre fallecido, encargarse de la tutoría de sus hermanos y hermanas. Tuvo que activar, entonces, cabeza y corazón y emplear elementos intuitivos de psicología y pedagogía para ayudar a sus hermanos y hermanas a crecer material y espiritualmente y para que se encaminaran en la vida conforme a sus opciones personales. Al mismo tiempo, las exigencias legales a que estaba sujeto como tutor le sirvieron para prepararse de alguna manera al rigor administrativo necesario y por él después manifiesto al mando del proyecto religioso-educativo que fue llevado a crear.

Entre las personas que contribuyeron a hacerlo encaminarse por el camino de la educación está, en primer lugar, el canónigo Nicolás Roland, su director espiritual y fundador de las Hermanos del Niño Jesús de Reims, dedicadas a la enseñanza de las niñas pobres. Los biógrafos afirman claramente que su ejemplo y su palabra ayudaron a que en el joven La Salle se despertasen el celo apostólico y el gusto por la educación de los niños más desfavorecidos (Blain I, p. 128; cf. p. 137; Maillefer, p.6) Y el mismo La Salle, en la *Memoria de los comienzos* citada (La Salle I, p. 77), completa esta información diciendo que Roland, en el intento de animarlo a cuidar de las escuelas

[5] Dos de estas preguntas de La Salle - ¿a quién educar y qué tipo de educación ofrecer? – están respondidas y desarrolladas en Hengemüle (2007). Las demás preguntas relacionadas con el proyecto educativo lasaliano no son respondidas sistemáticamente en esta obra, aunque en ella se encuentren algunas elementos de respuesta. Pero hay textos de otros autores que lo hacen, dando respuesta sobre todo a la pregunta sobre cuál maestro La Salle desea y forma para realizar una educación por él soñada: Henrique Justo (2003), Carlos Alcalde Gómez (1961)…

de niños, fue corroborado por su círculo de amigos. Además de eso, al encargarse La Salle de la función de ejecutor testamentario de Roland, tuvo que entrar en contacto directo con todo lo que de legal, administrativo y pedagógico significaba garantizar la educación de niños pobres.

Después, en esta orientación de la vida de La Salle, quien jugó un papel decisivo fue el maestro Adrián Nyel. Desde 1658, había sido responsable de las escuelas populares de Ruán. Cuando entró en contacto con La Salle, ya había tenido más de 20 años de experiencia de enseñanza a los pobres en esta ciudad.

En 1679 llegó a Reims para intentar establecer allí una escuela para niños pobres, con recursos iniciales de la Señora Maillefer, pariente de La Salle. Éste le ayudó a abrir una primera escuela, en la parroquia de San Mauricio. Y después otra, en la de Santiago. Con lo que La Salle pensó haber finalizado su colaboración con Nyel.

El maestro llegado de Normandía no se contentó, sin embargo, con estas escuelas iniciadas en la capital de la Champagne. Continuó asumiendo nuevas obras, en otras ciudades. Con sus frecuentes ausencias, sus maestros no contaban con el suficiente y permanente acompañamiento, necesario para su formación y para la realización coherente de su trabajo.

La Salle pasó a cuidar de los maestros y a comprometerse con ellos cada vez más por entero. Para poder acompañarlos más de cerca, comenzó alquilando para ellos una casa próxima a la de su familia. Después de hacer que estos modestos maestros tomaran las comidas en su propia residencia, los trajo a vivir en ella, primero durante el día y después también de noche. Ante las críticas de sus familiares, alquiló para los maestros otra casa. Y, posteriormente, se fue a vivir con ellos.

Nyel se alegraba de las mejoras operadas en estos maestros gracias a los consejos de La Salle y de la vida reglamentada que éste les hacía vivir. Lo estimulaba a seguir adelante en su compromiso progresivo con ellos y sus escuelas y alumnos. Y, en 1685, solicitó regresar a Ruán. Con lo que terminó dejando en las manos de La Salle no sólo las escuelas que habían creado en Reims, sino también las que habían asumido en varias otras ciudades.

El Padre Barré merece también una mención especial. Fue él quien estimuló a La Salle para migrar al mundo de la educación, a pasar a convivir más cerca con los maestros y a optar, finalmente, por vivir con ellos, en la pobreza y la inseguridad. Pero, concretamente, fue él quien ayudó a La Salle a dar, en 1682, el paso de dejar su propia casa para ir a vivir con los maestros en otra. Y después, lo animó a deshacerse de sus bienes, alimentando a los pobres en la carestía de 1683-1684.

Con esta secuencia de pasos, y atendiendo a la evolución del grupo que dirigía, La Salle se vio transformado en fundador y mentor de una comunidad religiosa docente, lo que le exigía ser maestro espiritual y pedagogo. Y, para pedagogo, ¿qué otra preparación tenía, además de la incipiente experiencia de tutor de sus hermanos y hermanas? Muy poco, para no decir ninguna. No le quedó más que hacer camino al andar. Formarse en el servicio, como diríamos hoy.

Y él se formó. En primer lugar, buscando, investigando, leyendo textos de personas comprometidas en la educación o entrando en contacto personal con ellas.

Conoció la *Escuela Parroquial*, texto pedagógico de Jacques de Batencour, obra clásica y representativa de los contenidos y métodos escolares usados en el siglo XVII. La *Guía de las Escuelas* presenta numerosas evidencias del manoseo de este texto por La Salle.

Escritos como las 10 *Meditaciones* escritas por el Padre Francisco Giry para las Hermanas Maestras de las Escuelas de Caridad del Santo Niño Jesús, fundadas por el Padre Barré, deben ser integrados a la biblioteca de La Salle, el cual, con mucha probabilidad, las tuvo presentes al escribir sus 16 *Meditaciones* sobre el ejercicio del magisterio, escritas *para el tiempo de retiro*.

Roland, antes de fallecer, solicitó a La Salle ser su ejecutor testamentario y conseguir la aprobación canónica y civil de la congregación por él creada. Es evidente que, por lo menos durante la realización de esos encargos, el fundador de las Escuelas Cristianas frecuentó obras como los *Estatutos y Reglamentos* y las *Recomendaciones para dar el catecismo con provecho*, dejadas por su director espiritual.

Entre los pedagogos del tiempo con los cuales La Salle se contactó personalmente está también Carlos Démia, sacerdote responsable de las escuelas de la diócesis de Lyon. Si se quiere hablar, además del influjo de este pedagogo en la dirección de La Salle al mundo educativo, de lo que seguro se puede afirmar es que tal influjo fue indirecto. Se operó a través de Roland. Esto debido a la *Advertencia sobre la necesidad y utilidad de las escuelas cristianas para los niños pobres*, lanzada por el sacerdote lionés en los años 60, que produjo, como uno de sus efectos, el de reavivar en el director espiritual de La Salle el celo por el apostolado escolar. Y es ya sabido cómo Roland procuró transmitir este mismo celo a su dirigido espiritual.

Al perfeccionarse para el ejercicio de su actividad educativa, La Salle no sólo mantuvo contacto con pedagogos o con sus escritos. Dialogó también con otras personas, escuchó sus opiniones y exigencias. Pero siempre de forma activa: reservando para sí la decisión de tomar, de acuerdo con lo que los conocimientos y la experiencia adquiridos le iban enseñando, y en la lógica de las opciones ya anteriormente hechas. Así fue que no asintió al deseo del párroco de San Sulpicio, cuando éste le sugirió cambiar el hábito usado por sus maestros religiosos. Del obispo de Chartres atendió su sugerencia de suavizar las penitencias físicas practicadas por sus Hermanos, pero no cuando les propuso iniciar el aprendizaje de la lectura en latín en vez del francés. Y a los sacerdotes del interior que le pedían el envío de un Hermano para dar clases en su escuela, no los satisfizo directamente, sino que les sugirió que le enviasen jóvenes en condiciones de ser preparados por él para dar clases, prometiéndoles que se los devolvería a las parroquias formados para el ejercicio del magisterio.

Otra forma de contacto de La Salle con las personas, en su búsqueda de autoformación como pedagogo, es la correspondencia epistolar. Fue la manera que usó, por ejemplo, con el H. Gabriel Drolin trabajando en Roma. En una de las cartas que le dirige (La Salle I, p. 639) le pide información, lo más detallada posible, sobre la congregación religiosa docente de los Padres de las Escuelas Pías (Escolapios) dedicados a la educación popular. Y en otra (La Salle I, p. 641), le pide explicitar la forma de dar catecismo en Roma, que era diferente de la usada en las escuelas de La Salle.

Los estudiosos de La Salle destacan, entre otras cosas, la capacidad de observación que poseía. El ejercicio de esa capacidad ciertamente también le ayudó para desarrollar en sí mismo las condiciones para poder orientar la educación en sus escuelas y formar a sus maestros. Y esa capacidad la ejercía especialmente en las asiduas visitas que hacía a las escuelas bajo la responsabilidad de sus religiosos. Dicha capacidad, en tales visitas, le hacía darse cuenta de aquello que, en la práctica educativa, se revelaba como positivo, inútil o perjudicial. Y le hacía percibir igualmente las diversas realidades en las que sus maestros trabajaban, que pasó a reflexionar detallando aspectos de su trabajo educativo.

Finalmente, aprendió con la experiencia propia. Algunas veces, por el tiempo que fuese necesario, sustituyó a alguno de sus maestros en la sala de clase, realizando todas las tareas hechas por ellos y practicando todas las virtudes que les deberían caracterizar.

Itinerario colectivo

Ese itinerario pedagógico, por un lado profundamente personal, fue por otro lado recorrido con otros, es decir, con aquellos que, con La Salle, fueron los cofundadores de la gran obra que persiste hasta hoy. El itinerario pedagógico lasaliano fue también colectivo.

En el biógrafo Blain se encuentran dos afirmaciones fundamentales en relación a este tema. La primera (I, p. 340): El Señor de La Salle "nada quería imponer por autoridad". Y la segunda (I, p. 178): Él "dejaba a los maestros a la entera satisfacción de ser ellos mismos los autores de su estilo de vida y de sus propias prácticas, y de convertirse en sus propios legisladores".

En una de las asambleas en que los reunió, se trataba de escoger el nombre que tomarían. Escribe el biógrafo (Blain I, p. 240): "El nombre de Hermanos era el que les convencía. Y fue el que se tomó". "Fue lo que se tomó"; no: "lo que La Salle les dio".

Ese nombre ya contenía todo un proyecto identificador: el tipo de trabajo a realizar y el instrumento a usar para realizarlo, la educación a través de la escuela. La característica esencial de esta escuela: cristiana. Y la disposición fundamental de los maestros que de ella se encargarían: la de trabajar en profunda fraternidad entre sí y la de ser hermanos mayores para los niños a ellos confiados.

Y, así como escogieron su nombre identificador, fueron también, colectivamente, y como una luz, los cuestionamientos y la orientación de La Salle, tomando otras opciones identificadoras: la de no optar al matrimonio, ni tampoco al sacerdocio, para poder entregarse única y enteramente a la enseñanza; la de actuar siempre "juntos y por asociación"[6]; la de, en consecuencia, nunca enviar a un Hermano a trabajar aisladamente; la de, por eso, no actuar en zonas demográficamente disminuidas del interior, sino en las aglomeraciones urbanas, especialmente las periféricas; la de enseñar básicamente el nivel elemental, a niños especialmente pobres; la de darles a ellos clases gratuitamente; la de iniciarlos en el aprendizaje de la lectura en francés y no del latín; la de utilizar preferentemente el modo simultáneo de enseñanza; la de dar catecismo solamente en la escuela; la de no hacer de éstas un simple "suplemento de la catequesis"[7], sino un lugar de formación integral, desde la óptica cristiana, sin ninguna jerarquización en que lo cristiano ocupase el lugar privilegiado.

En ocasiones también la opción de asumir obras educativas resultó una decisión colectiva. Fue el caso de la apertura de las escuelas en Chartres: La Salle, en asamblea, presentó a los Hermanos la petición del obispo local en este sentido. Después los dejó concluir a su antojo. Los Hermanos no sólo optaron por atender la solicitud, sino que se ofrecieron porfiadamente a su Superior para asumir la nueva misión (Blain I, p. 370). Y Maillefer (p. 111) completa: "Y fue resuelto que les serían enviados siete Hermanos".

Las *Reglas Comunes de los Hermanos de las Escuelas Cristianas* describían al Hermano ideal, tanto del punto de vista religioso, como comunitario y profesional, es decir, en el ejercicio del magisterio. Y es así como los biógrafos presentan la elaboración de este texto fundamental (Blain I,

[6] Expresión de su fórmula de votos repetida hasta hoy por los Hermanos de las Escuelas Cristianas.
[7] Expresión usada por los párrocos de París, en un memorándum enviado al Parlamento de esta ciudad, en defensa de la autonomía de las "escuelas de caridad", mantenidas por las parroquias (cf. Fosseyeu, p. 34).

p. 339.340): En 1695, en un tiempo de tranquilidad, el Fundador se sintió inspirado a trabajar en la composición de una Regla. Pero ésta, usando términos actuales, era apenas la codificación de prácticas ya vividas *ad experimentum* a lo largo de 15 años. Después de redactar un primer borrador, La Salle, en una asamblea de todos los Hermanos mayores, les dejó las reglas recolectadas para que las leyesen y las examinasen, que hicieran con libertad sus observaciones y dijesen qué aumentar o cortar. Y ellos aprobaron todos sus artículos en unanimidad de espíritu y corazón. Y de allí en adelante se realizó con ellos lo que el Fundador les anunciaría: "El corazón de ustedes va a encontrar su propia obra en el libro que será compuesto" (Blain I, p. 232).

Desde el punto de vista pedagógico, de lejos el texto más importante de La Salle es la *Guía de las Escuelas Cristianas*. De él existen dos versiones iniciales conocidas: un texto manuscrito de 1706, conservado en la Biblioteca Nacional de París; y el texto de la primera edición impresa, publicada en Aviñón en 1720, después del fallecimiento de La Salle. El manuscrito de 1706, en su prefacio, actualizado en 1720, dice textualmente:

> Esta Guía fue redactada en forma de reglamento después de numerosos intercambios de ideas con los Hermanos más antiguos del Instituto y más aptos para dar bien la clase… en ella, no se introdujo nada que no haya sido previamente concertado[8]… y sin ser sopesadas correctamente sus ventajas e inconvenientes, y previstos, en tanto que sea posible, los buenos y malos efectos (La Salle II, p. 11).

Y el Hermano Timoteo, Superior General en 1720, en la carta introductoria de la edición *princeps*, vuelve a reafirmar, de modo perentorio, la participación, diríamos, de la confraternidad de los primeros Hermanos en relación a este texto lasaliano básico:

> Ustedes son testigos, y Dios lo sabe, con cuánta atención y caridad él [La Salle] buscó, con los Hermanos principales y más experimentados, los medios para cultivar entre ustedes una santa uniformidad en la manera de instruir a los niños.

No existe, por tanto, ninguna duda sobre dos cosas: primera, que la *Guía* fue redactada por La Salle; segundo, sin embargo, para definir el contenido que la compone, el Fundador contó con la activa participación de los principales y más experimentados Hermanos.

Incluso si él, con sus investigaciones y observaciones pudo fortalecer las bases teóricas y las orientaciones concretas de sus Hermanos para la acción educativa, su práctica personal en el aula, si bien que existió – como se ha visto- fue esporádica y pasajera. Quienes hacían pasar las ideas propuestas por el crisol de la experiencia eran sus maestros, en su día a día magisterial. Ellos, por tanto, eran los que estaban más conscientes y sentían en la propia piel lo que funcionaba y lo que no funcionaba en la sala de clases y, consecuentemente, lo que debía ser suspendido, modificado o mejorado en el texto del manual pedagógico lasaliano.

En el intercambio de las ideas, en la concertación de que habla el prefacio de los dos textos citados de la *Guía de las Escuelas*, eran puestas en común las experiencias realizadas y se dialogaba sobre las prácticas que se revelaban eficaces o no y sobre las condiciones que facilitaban o dificultaban la consecución de los fines perseguidos en las Escuelas Cristianas.

Ese diálogo incluía, según lo que está registrado, preguntas como el movimiento de los alumnos, desde la entrada hasta la salida de la escuela; los contenidos desarrollados, las metodologías empleadas, los ejercicios practicados en el aula de clase; los de piedad, la merienda, las reflexiones y los exámenes; los medios utilizados para crear un ambiente de estudio; las observaciones

[8] "Concertar es más usado en un lenguaje rebuscado y supone generalmente el intercambio bastante prolongado de puntos de vista y decisiones seriamente estudiados y discutidos" (Bailly, p. 236-237).

realizadas sobre los tipos de alumnos y las formas de actuar con cada uno de ellos, inclusive en el momento de la corrección; las relaciones a ser fomentadas entre maestros y alumnos, y de ellos entre sí; las maneras de realizar la evaluación y las áreas a ser consideradas; los registros a ser hechos, con los datos relativos a cada alumno y con el histórico de su vida escolar; la relación con los padres; e, inclusive, elementos de infra-estructura física adecuada para el buen funcionamiento de la escuela.

Itinerario progresivo

La palabra itinerario, en el sentido del camino recorrido, traza en su propio significado la idea de progresividad.

La Salle, revisitando su vida a la luz de la fe, se dio cuenta de que, detrás de las personas y de los acontecimientos, estaba el propio Dios que "de manera totalmente imperceptible" lo fue llevando "de compromiso en compromiso" a tomar un nuevo rumbo en su existencia (La Salle I, p. 77): el de la tarea educativa.

Fue hacia el fin del año 1682 que llegó a la conclusión de que era evidente que el Señor lo estaba llamando para encargarse de las escuelas y de los maestros. Y pasó entonces a ajustar su propia vida a su nueva vocación descubierta y, con sus maestros, fue delineando progresivamente su proyecto educativo, el que, a lo largo de toda su vida, fue recibiendo ajustes en vistas a su perfeccionamiento paulatino.

El primero de esos ajustes fue un paso evolutivo ocurrido en el propio interior de La Salle: el paso evolutivo sucedido en relación a la imagen que La Salle se hacía de los maestros populares. Poutet (I, p. 196), recordando la imagen social de La Salle, constata que éste "no se inició con una admiración cuasi instintiva de las humildes funciones de los maestros de escuela, sino con un desprecio heredado de los medios nobles y burgueses". Y, con todo, por una admirable transformación, este desprecio acabó transformándose en admiración. Aquellos a quienes inicialmente el Señor de La Salle consideraba como inferiores a su criado (La Salle I, p. 77), acabó reconociéndolos como "ministros de Dios, de Jesucristo y de su Iglesia (La Salle I, p. 595). Aquellos con quienes en los inicios le fue muy difícil convivir, acabaron siendo para él los Hermanos muy amados "con los que Dios" le "unió", conforme dice en su *Testamento* (La Salle I, p. 125) y a favor de cuya formación pedagógica y santificación consumió después toda su vida.

El lugar donde más meridianamente se ven los rastros de la evolución con la que La Salle y los primeros Hermanos fueron construyendo su proyecto educativo, de los ajustes que les fueron dando en vistas a su progresivo y paulatino perfeccionamiento, son los referidos a los primeros textos de que disponemos de su obra colectiva, que es la *Guía de las Escuelas*.

El segundo de estos textos, antes de ser impreso, fue objeto de retoques en dos momentos distintos. Los primeros tuvieron la aprobación de La Salle. La carta introductoria da claramente esta información: "Como [en esta Guía] había varias cosas que no se podían practicar, los Hermanos de la Asamblea [de 1717], realizada para elegir el primer Hermano Superior, ponderaran conveniente que el Señor de La Salle hiciera algunas correcciones a la Guía. Él aprobó sus proposiciones, de modo que les dio mejor forma que la anterior".

Los segundos retoques, hechos en vistas a la impresión, son así descritos en la carta introductoria: el Hermano Superior del Instituto "lo leyó de nuevo muy atentamente y lo hizo examinar con cuidado para eliminar del texto todo lo que pudiera ser inútil".

El *Cahiers lasalliens* [9] Nº 24 transcribe, en páginas paralelas, el texto manuscrito y la obra impresa. Al cotejarse los dos se perciben fácilmente que, en los 14 años recorridos entre la confección de uno y otro, el contenido y la forma de la *Guía* fueron sufriendo alteraciones.

¿Qué alteraciones? La carta introductoria habla de correcciones y eliminaciones. Pero hubo otras.

Las correcciones en general sanan errores evidentes cometidos por los copistas de 1706. Y entre las eliminaciones algunas son más llamativas, tales como la supresión del artículo que trata sobre las señales durante las oraciones, de varios catálogos en uso de las escuelas, del azote como forma de corrección y de algunos oficios ejercidos por los alumnos. Otras supresiones son menores, eliminando palabras, frases o parágrafos.

Entre otras alteraciones, aumentan las añadiduras habidas, como actividades nuevas a realizar; nuevos mínimos y máximos para alcanzar; nuevas cualidades a identificar en los alumnos; excepciones o enmiendas de cosas por hacer o condiciones para realizarlas; adjetivaciones para clarificar, calificar o dar peso especial a sustantivos; y circunstancias específicas, sean de causa, lugar, tiempo o modo. Y, entre esas añadiduras, dos merecen destacarse especialmente por su extensión e importancia: el preámbulo al capítulo sobre las correcciones y la otra forma de enseñar y aprender a escribir correctamente, que es el dictado.

Además de eso, se verifican reducciones en algunos textos, como en aquel que habla de la presencia de alumnos externos en el catecismo de los domingos. Se observan supresiones, simplificación de textos, aglutinación de párrafos, amplificaciones o desdoblamientos. Ocurren casos en que se refuerzan o radicalizan decisiones, así como otras que son suavizadas o flexibilizadas. Se aumentan actividades o tiempos para realizarlas, o los mismos son reducidos. O se especifica lo que era apenas anunciado, se explica el significado de lo que es pedido, se justifican recomendaciones o prescripciones hechas. Se cambian palabras, nombres de cosas, criterios de acción, ejemplos ilustrativos, actividades a realizar, personas responsables por funciones. Se sustituyen momentos para realizar acciones. Se rellenan lagunas dejadas en el manuscrito. Se ofrecen diversas posibilidades de acción. Se permutan acentuaciones y en tono de afirmaciones, etc.

A pesar de las pocas justificaciones dadas, la introducción de ambos textos y la carta preliminar al segundo ofrecen varios elementos para la comprensión de por qué, tanto de la propia confección de la *Guía*, como de la introducción de los temas que la componen y de los cambios efectuados de un texto al otro: el deseo de unidad en la conducción de las escuelas lasalianas; la voluntad de crear un ambiente propicio al buen funcionamiento de las mismas; el incremento de lo que se revela útil y provechoso para una enseñanza eficaz, y la factibilidad real de lo que se prescribe. En síntesis los textos redactados y las mejorías introducidas en la obra impresa están en la línea de lo que ya era dicho en relación a algunos elementos constantes en el manuscrito: que allí estaban "pour le mieux", para alcanzar lo mejor. Y ésta, junto con la necesidad de actualización, fue también la intención de todas las modificaciones introducidas en la *Guía* a lo largo de los siglos después de La Salle.

Fidelidad creativa

La Salle y sus cofundadores hicieron su parte en la historia del mundo educativo. Hoy, más de 80.000 educadores y educadoras actúan en la obra iniciada hace más de 300 años y después

[9] *Cahiers lasalliens*. Colección de impresos que edita los textos de La Salle y los estudios sobre él y su obra. Hasta el final de 2009, la colección contaba con 65 números impresos.

difundida por todo el mundo, con resultados apreciables. Es preciso que continúen haciendo educación con una clara identidad lasaliana. En otros términos, es necesario que sigan fieles a La Salle.

¿Qué significa esto?

No significa optar por el mimetismo: repetir materialmente lo que hizo o hacerlo de la forma como él lo hizo en su tiempo, de modo literal o descontextualizado.

Querer repetir un pasado de forma estancada, o aceptarse compelido a hacerlo, en nombre de la fidelidad a ese pasado sería, en realidad, una manera muy refinada de serle infiel. Es lo que expresó de manera lapidaria el H. Michel Sauvage, en una lúcida y valiente conferencia pronunciada en Longueuil, Canadá, poco antes del Capítulo General de 1966-1967, asamblea que en obediencia al Concilio Vaticano II, procuró realizar la actualización del Instituto Lasaliano.

> Hay fidelidades materiales de rutina y de esclerosis sobre las cuales se disimula una infidelidad grave a lo esencial… La única y verdadera manera de ser fiel a un revolucionario es hacer una cosa diferente a la que él hizo, quiere decir, continuar en la revolución. ¿Cómo ser fiel a él haciendo lo que él hizo, si lo que él hizo fue hacer una cosa diferente a lo que se hacía antes de él?

La fidelidad que es necesaria alcanzar, por lo tanto, es una fidelidad dinámica que se acostumbra a llamar creativa. Es inútil preguntar: "¿Qué es lo que haría el fundador de las Escuelas Cristianas si viviese hoy?" Primero, porque él no va a regresar. Segundo, porque ya se sabe lo que él haría: lo que hizo en su tiempo, pero con las bases humanas y con las categorías cristianas de pensar y hacer de hoy. Y tercero, porque lo que haría, si volviese, es hoy a nosotros, a los legatarios de su herencia pedagógica, a quienes cabe hacerlo.

¿Y qué es lo que cabe hacer a nosotros hoy, en fidelidad creativa a La Salle? Es conciliar los orígenes lasalianos con la actualidad. Tener presente el pensar y "la práctica" lasalianas –más que las prácticas lasalianas – como referencia e inspiración, teniendo los pies y los ojos puestos en el mundo de hoy. Lo que podría ser expresado de formas variadas y semejantes: trascender la materialidad de aquello que fue hecho por La Salle, a la luz de la modernidad del Renacimiento y de la postmodernidad en construcción. Encarnar adecuadamente los ideales y las iniciativas lasalianas en la realidad actual. Recrear la educación que La Salle pensó y practicó con los fundamentos teóricos y los recursos técnicos hoy disponibles. Hacer relectura de la reflexión pedagógica y de la experiencia educativa de La Salle con parámetros actualizados. Hacer dialogar el mundo educativo lasaliano con las voces representativas de las necesidades, de los sueños, de las alternativas, de las dificultades y de las búsquedas, de los experimentos y soluciones de la educación del mundo en el que vivimos.

Inspiración lasaliana

Teniendo claro esto, ¿qué aspectos del ser, pensar y actuar de La Salle como educador tendremos que usar como referentes? ¿Qué elementos de este ser, pensar y actuar nos servirán especialmente de inspiración en nuestro actual ejercicio de misión educativa?

Parece que, antes de pensar en puntos más prácticos y detallados, sería necesario centrarnos en algunos elementos fundamentales, en las semillas que hicieron posibles los árboles de la obra educativa lasaliana, con sus ramas, flores y frutos.

En primer lugar, la fe de La Salle, su apertura a Dios, que le hizo ver el designio divino de que todos los hombres lleguen a la salvación a través del conocimiento de la verdad y por fidelidad a ella, y que lo hacía sentirse llamado por Dios para contribuir a que su designio se realizase. Junto a esto, a su apertura a la realidad, que le hacía percibir que tal designio de Dios estaba lejos de realizarse entre los pobres de su tierra. Y, finalmente, su celo, esto es, su interés creativo para que la salvación integral deseada por Dios se realizase en cada uno de los educandos confiados a los cuidados de los maestros lasalianos.

Después, en términos más concretos, tendríamos igualmente que intentar ser fieles a su intención generosa de llevar a la educación a todos los necesitados.

Sería necesario, también, que nosotros como ellos no perdamos el tren de la historia: sabernos abandonar o relativizar lo que ya no es respuesta a necesidades actuales y estar atentos a las cosas y formas nuevas que están haciendo avanzar la educación e, inclusive, intentar contribuir a la creación de tales cosas y formas.

Nos tocaría, siguiendo las huellas de La Salle, procurar ser fieles a su intención radical de conjugar el crecimiento en la cultura con el cultivo de lo trascendente en el trabajo educativo y ofrecer un tipo de educación que, además de tener esa marca humana y cristiana, estuviese centrada en el alumno, caracterizándose por una excelente calidad académica; que estuviese visceralmente ligada a la vida y fuese realizada gracias a un estilo de relaciones fraternas, armonizando firmeza y bondad.

Otro aspecto relevante para inspirarnos debería ser la idea de que La Salle se formó en la trascendencia de la misión de los maestros; la conciencia que logró inculcar en ellos de ser llamados y enviados para la misión del magisterio y de la responsabilidad y entrega con la que les cabe realizarla; y los esfuerzos que emprendió para formarlos intelectual, técnica y espiritualmente.

También sería comprometedor desde el punto de vista lasaliano el no hacer del trabajo educativo una acción de "francotiradores", sino más bien buscar y experimentar educativamente la forma concertada de hacer circular por toda la red de La Salle los resultados de lo que se ha pensado y experimentado.

Y, finalmente, en este trabajo colectivo, sería bueno que reavivemos hoy el itinerario que presidió la elaboración de la *Guía de las Escuelas*, itinerario que el H. Léon Lauraire (p.4) sintetizó así: atención, sensibilidad y apertura a las necesidades de los jóvenes; análisis de esas realidades; experimentación y respuestas concretas a las necesidades; concertación para discernir las mejores respuestas; racionalización y promoción de respuestas positivas eficaces.

Inspirarse en La Salle supone conocer su pensamiento y su acción en el mundo de la educación. Para poder realizar un trabajo objetivo, esto es, para partir de lo que él efectivamente hizo y pensó, y no de lo que se imagina o gustaría que él hubiese pensado o hecho.

La búsqueda de este conocimiento convendría ser hecha en una actitud y disposición particulares: esta búsqueda debería ser no de alguien que apenas manifieste interés científico y que esté orientado por los patrones técnicos de investigación. Sino de alguien que, reconociéndose discípulo o discípula de La Salle, se sienta responsable de una actualización eficaz de su pedagogía y, para ello, se coloque en actitud de permanente interpelación sobre lo que él recorrió de su propio itinerario pedagógico para dejarse cuestionar por su ejemplo y su enseñanza.

Respuesta actual

Repitiendo lo ya recordado, para poder vivir encarnadamente hoy los ideales de la educación lasaliana, es necesario estar con los ojos abiertos y con los pies puestos en la tierra del mundo actual, de este mundo en el que el maestro realiza su misión y en el que el educando vive y en el que va a vivir. Un mundo con nuevas posibilidades y desafíos. Con sus nuevos valores y preguntas nuevas, junto con las muy antiguas y esenciales que continúan de pie. Un mundo con una cantidad y velocidad de información nunca vistas. Un mundo, en resumidas cuentas, con nuevas realidades y nuevos lenguajes para expresarlo.

Y, dentro de ese mundo, importa estar bien atentos a las nuevas realidades en el área de la educación propiamente; las necesidades específicas a las que está llamada a responder; a los fines propios que le corresponde colmar; a la clientela a la que atiende, marcada por una cultura particular; a las áreas que debe especialmente cultivar en la formación integral de esa clientela.

Se ha de procurar conocer las nuevas bases teóricas que fundamentan, sea el pensamiento pedagógico, sean las prácticas educativas; el aporte que, para este pensamiento y práctica, pueden aportar las ciencias como la antropología, la psicología, la sociología, la ética y, evidentemente, los estudios recientes de filosofía de la educación, de pedagogía y didáctica.

Y se tendrá que estar atento a las nuevas mediaciones educativas y a las tecnologías emergentes, dominarlas, para poder enseñar su uso provechoso y consciente y para usarlas en el propio trabajo procurando que, con la parafernalia tecnológica, no se minimice y prácticamente se esfume la pedagogía como reflexión sobre la educación y su lugar sea tomado por la pura técnica pedagógica.

Educación lasaliana: ¿qué educación?

Este libro es un intento hecho por un grupo de lasalianos –religiosos y laicos- de proseguir la experiencia original y secular de pensar la pedagogía y la educación conforme a La Salle, de forma personal y colectiva, y de continuar su formulación progresiva a lo largo de los años, buscando el perfeccionamiento ininterrumpido del proceso educativo y de su adecuación a los nuevos tiempos vividos en el mundo y entre nosotros.

Procurando tener presente las realidades a las que la educación conforme a La Salle debe dar respuesta en este inicio de siglo XXI, nuevos elementos teóricos disponibles y experimentos prácticos en camino, los autores buscan ayudar a las educadoras y a los educadores lasalianos de hoy a reflexionar y proyectar su práctica educativa en el horizonte lasaliano, a encarnar de forma actualizada, en su día a día, las características de la educación así vividas por La Salle al final del siglo XVII y en los inicios del siglo XVIII.

Que el libro sirva para esto es lo que los autores esperan.

Referencias

- Del libro presentado en la conferencia:

Hengemüle, Edgard. *Educação Lassaliana: Que Educação?* Canoas – RS, Nitéroi – RJ, Manaus – AM: UNILASALLE, 2007.

Hengemüle, Edgard. *Educar en y para la vida. Perspectiva de la identidad de la educación lasallista*. Bogotá: Universidad de La Salle, 2009. Traducción del H. Bernardo Montes.

Hengemüle, Edgard. *Une proposition éducative. Jean-Baptiste de La Salle*. Paris : Salvator, 2012. Traduction par Léon Lauraire, fsc.

- Del contenido de la conferencia:

Alcalde Gómez, Carlos. *El maestro en la pedagogía de San Juan Bautista de La Salle*, Colección Sinite 3. Madrid, Salamanca: Juan Bravo, 1961.

Bailly, René. *Dictionnaire des synonymes de la langue française*. Paris : Librairie Larousse, 1947.

Blain, Jean-Baptiste. *La vie de Monsieur Jean-Baptiste de La Salle, Instituteur des Frères des Écoles chrétiennes*. 2 vol. Rouen : Jean-Baptiste Machuel, 1733.

Fosseyeux, M. *Les écoles de charité de Paris sous l'Ancien Régime et dans la première partie du XIXe siècle*. Paris : Daupleyley-Gouverneur, 1912.

Hengemüle, Edgard. *La Salle, uma leitura de leituras*. Canoas: Centro Univérsitario La Salle, 2000.

Justo, Henrique. *La Salle, patrono do magistério*. Porto Alegre: Salles, 2003.

La Salle, Juan Bautista de. *Obras Completas*. 3 tomos. Madrid: Ediciones San Pío X, 2001.

Lauraire, Léon. La Guía de las Escuelas/2. *Lasalliana* 02-A-12.

Maillefer, F. E. *La vie de Monsieur Jean-Baptiste de La Salle*. Rome : Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle, 1966.

Poutet, Yves. *Le XVIIe siècle et les origines lasalliennes*. 2 vol. Rennes : Imprimeries Reunies, 1970.

STUDENT ENGAGEMENT AND COLLEGE EXPERIENCE AS MEDIATORS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN INSTITUTIONAL SUPPORT AND ACADEMIC PERFORMANCE

Johnny T. Amora, Marc Sherwin A. Ochoco, and Raymond Charles R. Anicete
Center for Instruction, Research and Curriculum
De La Salle-College of Saint Benilde

ABSTRACT

Academic performance is one of the indicators of learning. It is the extent to which a student, teacher, or institution has partly achieved their educational goals. It is vital in the part of the students because the level of success they achieve from the school/university has far-reaching implications for their personal and professional lives (Christiana, 2014). Students' academic performance impacts on their career choice, personal income and level of success, as well as the degree of participation in community life (Christiana, 2014; Grainen, 1995). The present study proposes a multiple mediation model to examine the interrelationships between academic performance and its antecedents such as institutional support, student engagement, and college experience through the application of the statistical three-path mediation model. In particular, it aims to investigate if the relationship between institutional support and academic performance is sequentially mediated by student engagement and college experience. Using the variance-based structural equation modelling approach to analyze a sample of 687 college students from a Lasallian institution in the Philippines, the results reveal that the variables are interrelated in such a way that the relationship between institutional support and academic performance is sequentially mediated by student engagement and college experience. However, analysis of the data by specific mediation effect reveals that college experience does mediate and student engagement does not mediate the relationship between institutional support and academic performance.

***Keywords*:** Academic performance, institutional support, student engagement, college experience, multiple mediation model.

1. Introduction

Today's challenge in education reforms is to include a vision of nurturing and supportive schools that engage students and allow them to flourish not only cognitively, but also socially, emotionally, and civically (Joselowsky, 2007). Success in college life is influenced by the degree to which students become involved in academic matters and other school activities (Svanum & Bigatti, 2009). The premise of student engagement being that the more students study or practice a subject, the more they tend to learn is commonly reflected as among the better predictors of learning and personal development (Karini, Kuh, Klein, 2006). There is a better quality tertiary education for institutions who fully engage their students through various activities that contribute to students' success as compared to other colleges and universities where students are less engaged (Kuh, 2002 as cited by Williamson, 2010). Student engagement reflects the students' effort (i.e., time and

energy) not only to commit in institutional and extra-curricular activities but as well as to educationally purposeful activities such as classroom undertakings (Kuh, 2001). Hence, student engagement has positive effects on desired outcomes in college such as learning behavior (Carini, Kuh & Klein, 2006; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

Academic performance or academic achievement is one of the indicators of learning behaviour. Academic performance is vital in the part of the students because the level of success they achieve from the school/university has far-reaching implications for their personal and professional lives (Christiana, 2014). Students' academic performance impacts on their career choice, personal income and level of success, as well as the degree of participation in community life (Christiana, 2014; Grainen, 1995).

A brief literature review suggested that the antecedents to academic performance include intraindividual constructs such as self-efficacy of the students (Malmivouri, 2008; Missildin, 2004; Yates, 2002, Byrnes, 2008), stress (Sinha, 2014), self-doubt, academic procrastination, self-esteem (Duru & Balkis, 2014), academic self-concept (Marsh & Yeung, 1997), and even lifestyle habits (Stea & Torstveit, 2014), eating behaviors (Zuman, Ilias, Isa, & Danis, 2012), cigarette consumption (Young, 2014). Interpersonal factors have also been related to academic performance such as teacher's charisma and knowledge (Akinsolu, 2010; Akiri and Ukborukbo, 2009), and parental support (Cutrona et al, 1994).

Research efforts in the Philippines have also dedicated attempts to provide a closer look of the antecedents of academic performance. It has been related empirically to individual-difference variables such as thinking styles or the students' preferred way of applying their abilities in cognitive tasks (Bernardo, Zhang, & Callueng, 2002). Moreover, student's beliefs about intelligence influence how much they perform and what they can actually do (Magno, 2012). On the other hand, parental involvement and academic performance has also been examined (Blair, 2014). The study noted that the Filipino parents have a strong sense of investments in their children. For Filipinos, education serves as a motivation for economic betterment and social prestige rather than for learning per se (Chruch, 1987). Consistent with the cultural norm of comparatively strict obedience to the parents, students are anticipated to follow or even surpass their parents' expectations (Blair, 2014). Lastly, there has been no documentation of the influence of teachers on student achievement and their motivation (Bernardo, 2008).

In addition to interpersonal and external factors, there is a considerable focus on student motivations, needs, and interest (Joselwosky, 2007) in the pursuit of better academic performance. Learner-centered principles provide strategies for increasing the student motivation and academic achievement (McCombs & Whisler, 1997). De La Salle-College of Saint Benilde (DLS-CSB), Manila, deliberately subscribes to this learner-centered educational philosophy. Faithful to these principles, DLS-CSB (2013) stated:

> As a Lasallian learner-centered institution, we accompany students in their journeys of faith development and personal transformation, and share with them meaningful learning encounters that will enable them to become, among others, creative thinkers, competent professionals, and socially responsible citizens. We believe that this brand of educational experience leads to more sustained and empowered learning from which students can draw insights and lessons beyond classroom education (p. 24)

Moreover, DLS-CSB (2013) specified in its educational philosophy:

> The learning environment is founded on the belief that each student is unique and endowed by God with talents and gifts that should be understood, appreciated and nurtured. In such an environment,

> students develop an appreciation and respect for their own talents and gifts as well as the talents and gifts of others. To nurture these talents and gifts, the College provides an educational environment that promotes innovations through learner-centered teaching methodologies grounded on Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences. The College likewise encourages responsive student activities and services (p. 23).

Revisiting the Lasallian foundational moment, the founder, St. John Baptist de La Salle formed a community of devoted teachers that matures the educational processes that is always in response to the needs of their students (Munoz, 2011). A Lasallian educational institution is not defined by a curriculum template that has no connection to the students' lives but is rather defined by the students' needs (Schieler, 2015). Lasallian pedagogy calls the teachers to look after their students as their younger brothers and sisters to share practical elements of learning that will inspire them to serve others (Crawford, 2015). According to Van Grieken (2007), teaching, as a human activity and as part of the Lasallian tradition, encompasses caring people, good preparation, genuine empathy, well-crafted lessons, and a supportive community. Lasallian universities and institutions of higher learning are required to preserve, produce and propagate knowledge by means of quality academic training and research that opens new paths and responds to the needs of the students (Rodriguez-Echeverria, 2012). Lasallian Brothers must embrace their obligation to ensure that the charism is passed to a broader community of Lasallians by engaging the teachers, and the students need to be engaged by caring persons in order to come to the fullness of their God-given humanity (Crawford, 2015).

Student engagement could be used as an empirical measure for institutions' reflections to address the improvement of student experience (Kuh, 2005), and learning outcomes in the long run. As demonstrated by literature, academic performance does not depend on cognitive ability alone but can also be influenced by many internal and external factors to the students (Tiangco, 2012). Hence, this study aims to better understand student success in the lens of academic performance through the interaction of intraindividual constructs such as student engagement and college experience, and external factor such as institutional support.

Relationship between Institutional Support, Student Engagement, and College Experience

In administrative matters, institutional support in terms of administrative expenditures is negatively related to student engagement (Ryan, 2005). Institutional decisions regarding the allocation of financial resources, various regulatory requirements, and established norms of institutional administration-all of which can contribute to higher administrative spending –may contribute to lower levels of student engagement. However, expenditures in the instructional, academic support, and student service categories did not have a significant relationship with student engagement. The author noted that since the sample came from different institutions, different factors and characteristics of those institutions could have been affected the result especially with the perception on institutional expenditures.

In classroom matters, Kuh (2003) reported that there were students who came to class unprepared and stated that their institutions placed little emphasis to studying and spending time on academic work. It implies that these disengaged students had a little progress toward the desired outcome of the college. One immediate step that the school can make to improve undergraduate education is to identify students who are basically disengaged and provide them with more purposeful activities.

Joselowsky (2007) articulated different approaches on how school and community can engage the youth. For example, school can engage youth by providing clear opportunities to share responsibility for reforms and process improvements (e.g., define policies and practices) to increase achievement for all students.

Predictors of Academic Performance

The influence of school environment to the students' achievement was said to be multifactorial such as private vs. public schools consideration and other classroom-level variables (Coon, Carey, Fulker, & Defries, 1993). In the review of literature conducted by Higgins, Hall, Wall, Woolner, and McCaughey (2005), evidences were clear between the links of school environmental elements (e.g., excessive noise), effective engagement with the staff and other users of the school building with the changes in students' attitudes, behaviors and achievements. However, institutional factors such as facilities (e.g., library and internet access), learning conditions (e.g., lecture rooms, class size, method of teaching) and water and electricity supplies have no direct impact on academic performance (Christiana, 2014). Furthermore, emphasis on academic subjects, more homework, and smaller schools were cited to reflect a causal effect of the school environment in the achievement scores of Catholic students. (Coleman & Hoffer, 1987 as cited in Coon, Carey, Fulker, & Defries, 1993).

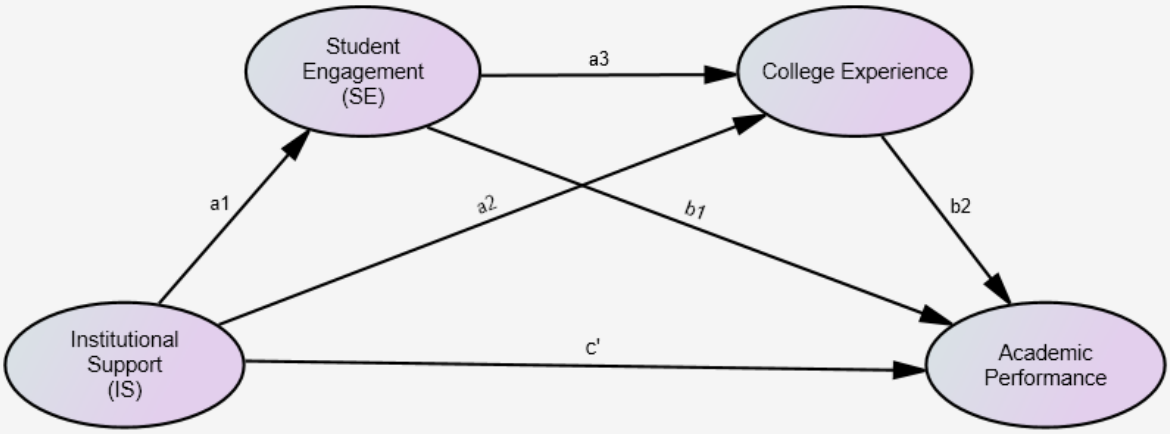
Heng's (2014) study revealed that student engagement in the form of time spent on out-of-class course-related tasks, homework/task, and active participation in classroom setting added significant values to academic achievement; whereas peer learning did not exert differential influences on academic achievement. Moreover, he concluded that extensive reading activities had a negative relationship with student achievement.

In the study of Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie & Gonyea (2008), student engagement in educationally purposeful activities was positively related to academic outcomes. However, when college experiences were taken into consideration, the effect of pre-college characteristics to their grades diminished significantly. Hence, institutions are suggested to examine whether they can make first year of college more challenging and satisfying for students that indicated of good performance in college.

2. Research Framework and Hypotheses

Taking account of the above insights, the main goal of the present study is to investigate the mediating roles of *student engagement* and *college experience* on the relationship between *institutional support* and *academic performance* using the college students in one of the De La Salle Schools in the Philippines as respondents. Figure 1, which resembles the three-path mediation model (Hayes, 2009; Taylor et al., 2008), depicts the relationships of the variables of the study. In the three-path mediation model, institutional support and academic performance are the independent and dependent variables, respectively, while both student engagement and college experience are the sequential mediators. Based on the mediation model, the following hypotheses were tested:

H1: Institutional support is directly related to academic performance
H2: Student engagement mediates the relationship between institutional support and academic performance.
H3: College experience mediates the relationship between institutional support and academic performance.
H4: Student engagement and college experience sequentially mediate the relationship between institutional support and academic performance.



H1: Institutional Support --> Academic Performance = c'
H2: Institutional Support--> Student Engagement --> Academic Performance = a1*b1
H3: Institutional Support --> College Experience --> Academic Performance = a2*b2
H4: Institutional Support --> Student Engagement --> College Experience --> Academic Performance = a1*a3*b2

Figure 1. Three-path Mediation Model

3. Methodology

3.1 Participants of the study

A total of 687 college students, which represents 5% of the total student population of a La Salle School, served as random sample of the present study. Following the recommendation of Hair, Ringle, and Sarstedt (2011) that a minimum sample size for a path model is ten times the largest number of structural paths directed at a particular latent constructs in the model, the present study requires only a minimum sample of 30. Thus, a sample of 687 is already adequate for the present study.

As shown in Table 1 (p. 20), majority of the respondents are males (47%), first year (66%) and second year (28%) in college. About 71% took courses related to Design/Architecture, Natural Sciences, and Business. The rest took other courses such as Arts and Humanities, Information Technology, and Social Sciences.

3.2 Measures

All variables of the present study such as institutional support, student engagement, college experience and academic performance were measured using the Student Engagement Questionnaire developed by Adamson University and SMIIC (2010).

Student Engagement

Student engagement is a 45-item self-report measure with three components such as social component, cognitive component, and self-management component, each with 15 items. Items are measured on a 5-point Likert type scale, with responses ranging from 1 to 5, where 1 means almost never and 5 means almost always. Sample items of student engagement are "Consulted an instructor

about problems with a lesson", "Wrote reflections on lessons learned", and Spent significant amount of time for school work". Adamson University and SMIIC (2010) reported an overall Cronbach alpha of .93 for the 45-item questionnaire, while Anicete, Amora, Bugarin and Adriano (2013) reported that the Student Engagement Scale has convergent validity and discriminant validity (Composite reliability: .90 for social, .87 for cognitive, and .85 for self-management; average variance extracted: .64 for social, .58 for self-management, and .57 for cognitive).

Table 1 Demographic characteristic of the respondents

	f	%
A. Gender		
Male	324	47.16
Female	303	44.10
No response	60	8.73
B. Academic Year Level		
First year	451	65.65
Second year	189	27.51
Third year	27	3.93
Fourth year	20	2.91
C. Course/Academic Program		
Design/Architecture	149	21.69
Natural/Chemical/Health Sciences	210	30.57
Arts and Humanities	89	12.95
Social Sciences	2	0.29
Computer/Information Technology	35	5.09
Business administration	127	18.49
No response	75	10.92

Institutional Support

Institutional support is a 15-item Likert type scale with response options ranging from 1 to 5, where 1 means none and 5 means very large extent. Greater extent of institutional support means supportive campus environment. Sample items of institutional support include "Useful and rich library resources", "Guidance and counseling services", and "Access to computers and other modern technology". Previous research (Anicete, Amora, Bugarin and Adriano, 2013) has reported that institutional support has a composite reliability of .92, average variance extracted of .57, and item loadings ranging between .71 and .80.

College Experience

Campus experience is a 15-item Likert type scale with response options ranging from 1 to 5, where 1 means none and 5 means very large extent. It measures the extent of student's experience in the school campus that has contributed to his/her knowledge, skills and personal development. Adamson University and SMIIC (2010) reported a Cronbach's alpha of .93 for the campus experience scale.

Academic Performance

Academic performance is a self-reported approximate grade point average (GPA) of a student in all enrolled subjects during the previous semester/term. It is a single item with response options ranging from 1 to 6, where 1 means poor (70%-74%), 2 means fair (75%-79%), 3 means good (80%-84%), 4 means very good (85%-89%), 5 means excellent (90%-94%) and 6 means outstanding (95%-100%). Adamson University and SMIIC (2010) used this single item to measure student's GPA.

3.3 Data Analysis

With reference to the research model in Figure 1, path c' is the direct effect of institutional support on the academic performance (H1), controlling for both mediators (student engagement and college experience) (Taylor et al, 2008). The advantage of the three-path mediation model (Hayes, 2009; Taylor et al., 2008) is that the indirect effects of the mediators can be isolated (Castro & Roldan, 2013). The product of the two paths a_1 and b_1 represents the specific indirect effect of student engagement on the relationship between institutional support and academic performance (H2: a_1b_1), while the product of the other two paths a_2 and b_2 represents the specific indirect effect of college experience on the relationship between institutional support and academic performance (H3: a_2b_2). In addition, in the three-path mediation model, the indirect effect of both of the mediators in a series can be analyzed (Van Jaarsveld, Walker, & Skarlicki, 2010). The product of the three paths a_1, a_3, and b_2 represents the sequential indirect effect of both student engagement and college experience on the relationship between institutional support and academic performance (H4: $a_1a_3b_2$).

The Partial Least Squares-Structural Equation Modeling (PLS-SEM) using SmartPLS 3.0 software was used in estimating the parameters of the three-path mediation model using the 5000 bootstrap samples as recommended by Hayes (2009). Bootstrapping approach was utilized because it is one of the more valid and powerful methods for testing intervening variable effects (Mackinnon et al., 2004; Williams & MacKinnon, 2008; Hayes, 2009). Moreover, bootstrapping approach can be used for making inferences about indirect effects in any mediation model, regardless of how complex and how numerous the paths (Hayes, 2009).

PLS-SEM is a variance-based estimation procedure (Reinartz, Haenlein, & Henseler, 2009), which simultaneously allows assessment of the reliability and validity of the measures or theoretical constructs and the estimation of the relationships between these constructs (Barroso, Cepeda, & Roldan, 2010). In comparison to covariance-based SEM, PLS-SEM requires less stringent assumptions related to measurement levels of the manifest variables, multivariate normality, and sample size (Hulland, 1999). PLS-SEM is an appropriate technique to use in a theory development situation (Hair, Ringle, & Sarstedt, 2011) such as in the present study. PLS-SEM is usually analyzed and interpreted sequentially in two stages, which involves the assessment of the reliability and validity of the measurement model followed by the assessment of the structural model (Hulland, 1999). Hulland further emphasized that the said sequence ensures that the researcher has reliable and valid measures of constructs before attempting to draw conclusions about the nature of the construct relationships.

4. Results

Following the sequential stages in analyzing and interpreting a PLS model suggested by Hulland (1999), the results of the present study are presented in two parts: Part one presents the results on

the reliability and validity of the measurement model, while Part two presents the results of the structural model (the relationships of the constructs).

4.1 Measurement Model

The assessment of measurement model for reflective indicators in PLS-SEM is based on reliability, convergent validity of the measures associated with individual constructs, and discriminant validity (Hulland 1999).

Construct reliability assessment allows the evaluation of the extent to which a reflective item or set of reflective items is consistent in what it intends to measure (Straub, Boudreau, & Gefen, 2004; Roldan & Sanchez-Franco, 2012). Construct reliability is usually assessed using composite reliability and Cronbach's alpha (Roldan & Sanchez-Franco, 2012; Kock, 2015). Construct reliability is adequate if the composite reliability and Cronbach's alpha are greater than or equal to .70 (Fornell & Larcker, 1981; Nunnally, 1978; Nunnally & Bernstein, 1994; Kock, 2015) or greater than the more relaxed threshold of .60 (Nunnally & Bernstein, 1994; Kock, 2015). In the present study, the student engagement (SE), institutional support (IS), and college experience (CE) are reliable (Table 2a). The endogenous variable academic performance (AP) has a composite reliability and Cronbach's alpha of 1.0 since it has only one item.

Table 2a
Construct reliability, convergent and discriminant validity coefficients.

	Composite Reliability	Cronbach's Alpha	AVE	IS	SE	CE	AP
IS	.907	.877	.620	**.787**			
SE	.847	.732	.651	.445	**.807**		
CE	.966	.962	.654	.407	.388	**.808**	
AP	1.00	1.00	1.00	.172	.206	.443	**1.00**

AVE = average variance extracted; IS = Instructional Support; SE = Student Engagement; CE = College Experience; AP = Academic Performance. Diagonal elements (bold) are square roots of AVE; Off-diagonal elements are the correlations among constructs. For discriminant validity, diagonal elements should be larger than the off-diagonal elements.

Table 2b
Loadings and cross-loadings of the items and heterotrait-monotrait ratio of correlations

Variables	No. of items	AP	IS	CE	SE
AP	1	**1.00**	.172	.443	.206
IS	6	.112-.191	**.736-.815**	.297-.343	.322-.369
CE	15	.296-.420	.263-.392	**.764-.852**	.220-.368
SE	3	.041-.277	.340-.374	.236-.352	**.725-.864**

IS = Instructional Support; SE = Student Engagement; CE = College Experience; AP = Academic Performance. Heterotrait-monotrait ratio of correlations (HTMT): *IS→AP =.182, CE→AP=.450, CE→IS=.439, SE→AP=.224, SE→ IS=.554, SE→ CE=.452.*

Convergent validity is a measure of the quality of the measurement instrument (which is typically a set of question-statements or items). A measurement instrument has a good convergent validity if the items associated with each construct are understood by the respondents in the same way as they were intended by the designers of the items (Kock, 2015). There are two approaches to assess convergent validity in PLS-SEM. On one hand, Kock (2015) recommends that the item loadings associated with the construct should be statistically significant ($p<.05$) and be equal to or greater than .50 (Hair et al, 1987; 2009; Kock, 2015). Item loading is a correlation between the item and construct. On the other hand, the second approach is the average variance extracted (AVE). AVE quantifies the amount of variance that a construct captures from its items relative to the amount due to measurement error (Chin, 1998), which should be greater than .50 (Kock, 2015; Hair, Ringle, & Sarstedt, 2011; Fornell & Larcker, 1981). Both the item loadings and AVEs are satisfied for all the constructs of the present study (Table 2a).

A measurement instrument has good discriminant validity if the items associated with the construct are not confused by the respondents answering the questionnaire with the items associated with the other constructs, particularly in terms of the meaning of the items (Kock, 2015). There are three approaches to assess discriminant validity in PLS-SEM. The first approach suggests that the square root of the AVE of each construct should be greater than its correlations with the other constructs (Fornell & Larker, 1981). This criterion is satisfied in the present study since all the square roots of AVE (diagonal elements in bold in Table 2a) are greater than the correlation coefficients among the constructs (off-diagonal elements in Table 2a). The second approach is based on the loadings and cross-loadings of the items of the constructs. To have discriminant validity, no item should load more highly on another construct that it does on the construct it intends to measure (Hair, Ringle & Sarstedt, 2011). Loadings and cross-loadings of all items have satisfied this condition (Table 2b). The third (latest) approach is the heterotrait-monotrait ratio of correlations (HTMT) proposed by Henseler, Ringle and Sarstedt (2015), which suggests that the HTMT should be less than .90 to have a discriminant validity between two reflective constructs. This condition is satisfied for all constructs in relation to the other constructs (bottom of Table 2b).

4.2 Structural model

Estimates of the parameters of the three-path model are presented in Figure 2 and Table 3. The path coefficients are standardized partial regression coefficients provided for each predictor-endogenous variable pair. Path coefficients with three asterisks (***) are statistically significant association at .001 level ($p<.001$), while path coefficients with NS refer to a statistically nonsignificant association at .05 level ($p >.05$). R-squared coefficients, which reflect the proportion of variance explained by the predictors on the endogenous variables, are shown under the endogenous variables (ellipses in Figure 2).

Analysis of the data reveals that the direct effect of institutional support on academic performance is nonsignificant ($c'=-.027$, $p>.05$, $f^2 =.001$), indicating that institutional support has no direct relationship with academic performance; thereby, H1 is not supported. It is worth noting that the total effect of institutional support on academic performance is statistically significant ($c=.172$, $p<.001$) (Table 3). Having a significant total effect complied the first requirement of Baron and Kenny (1986) to proceed the mediation analysis. However, the contemporary approach of mediation analysis suggested by Hayes (2009), which is employed in the present study, does not require any information about the total effect of the independent variable on the dependent variable. That is, mediation analysis can be pursued regardless of whether the total effect of the independent variable on the dependent variable is statistically significant or not.

Further analysis of the data reveals that the specific indirect effect of institutional support on academic performance through student engagement is nonsignificant (a_1b_1=.022, p>.05, f^2=.001). This finding is consistent with the result that institutional support is significantly associated with student engagement (a_1=.445, p<.001, f^2=.247), which in turn insignificantly associated with academic performance (b_1=.050, p>.05, f^2=.002). Either finding indicates that student engagement does not mediate the relationship between institutional support and academic performance; thus, hypothesis H2 is not supported.

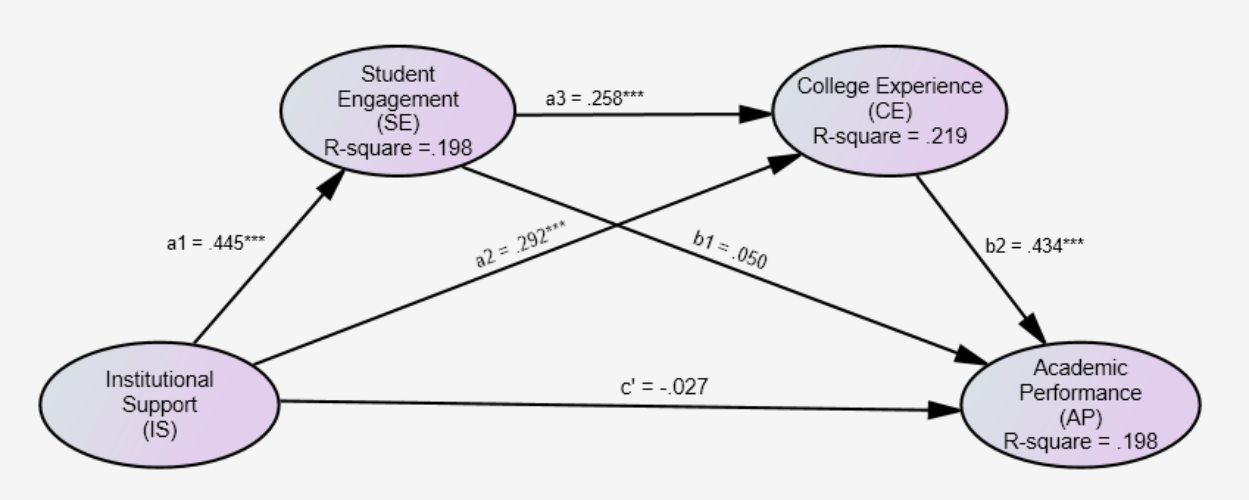
On the other hand, the specific indirect effect of college experience on the relationship between institutional support and academic performance is statistically significant (a_2b_2=.127, p<.05, f^2=.038). This means that institutional support directly affects college experience (a_2=.292, p<.001, f^2=.008), which in turn directly affects academic performance (b_2=.434, p<.001, f^2=.184). This finding indicates that college experience significantly mediates the relationship between institutional support and academic performance with a small extent of mediation effect (f^2=.038, small effect based on Cohen, 1988); consequently, this results support the hypothesis H3.

Table 3
Total, direct, and indirect effects on the endogenous variables

	Path coefficient	T-value (bootstrap)	Percentile 95% C.I.	f^2
Total effect:				
IS → AP = c	.172***	4.417	[.098, .250]	
Direct Effects:				
IS → AP = c'	-.027^{ns}	.603	[-.111,.067]	.001
IS → SE = a1	.445***	12.666	[.377, .513]	.247
IS → CE = a2	.292***	5.187	[.184, .403]	.088
SE → CE = a3	.258***	4.902	[.157, .365]	.068
SE → AP =b1	.050^{ns}	1.070	[-.040,.142]	.002
CE → AP = b2	.434***	6.431	[.278, .547]	.184
Indirect Effects:				
IS → SE → AP = a_1b_1	.022^{ns}	1.052	[.021, .023]	.001
IS → CE →AP = a_2b_2	.127***	19.228	[.126, .127]	.038
IS → SE → CE →AP = $a_1a_3b_2$	.050***	4.216	[.049, .051]	.003

Notes: *** significant at .001 and ns =nonsignificant. f^2 is the Cohen's (1988) effect size coefficient: .02=small, .15=medium, .35=large. Total effect c is equal to the sum of direct effect c' and indirect effects; i.e., $c = c' + a_1b_1 + a_2b_2 + a_1a_3b_2$.

Further analysis of the data reveals that institutional support positively and significantly affects student engagement (a_1=.445, p<.05, f^2=.247), which in turn positively and significantly affects college experience (a_3=.258, p<.05, f^2=.068), which in turn positively and significantly affect academic performance (b_2=.434, p<.05, f^2=.184). This finding indicates that student engagement and college experience sequentially mediate the relationship between institutional support and academic performance ($a_1a_3b_2$=.050, p<.05, f^2=.003); thereby, the hypothesis H4 is supported.



H1: Institutional Support → Academic Performance =c'
H2: Institutional Support → Student Engagement → Academic Performance = a_1b_1
H3: Institutional Support → Student Engagement → Academic Performance = a_2*b_2
H4: Institutional Support → Student Engagement → College Experience → Academic Performance = $a_1a_3b_2$
*** p < .001; no asterisk means not significant (based on t(4999), two-tailed test)

Figure 2. Three-path mediation model with the parameter estimates

5. Discussion

Academic performance, which is the extent to which a student, teacher, or institution has achieved their educational goals, is the outcome of education. It is vital in the part of the students because the level of success they achieve from the school/university has far-reaching implications for their personal and professional lives (Christiana, 2014). Students' academic performance impacts on their career choice, personal income and level of success, as well as the degree of participation in community life (Christiana, 2014; Grainen, 1995). This study aims to examine academic performance in greater depth by analyzing the factors that influence this concept through the application of the statistical three-path mediation model. The approach herein is to place institutional support at the beginning of the process, as a main antecedent of academic performance, while student engagement and college experience play mediating roles between institutional support and academic performance. The results show that the student engagement and college experience sequentially mediate the effect of institutional support on academic performance.

Accordingly, academic institutions center their efforts to provide greater institutional support in order to improve the academic performance of students. When we consider the model with the total effect (Figure 2a), the results indicate that the greater the support of the institution to make a supportive campus environment (i.e., institutional support), the better the academic performance of the students. However, the importance of the direct effect of institutional support on academic performance drops significantly in favor of the student engagement and college experience variables when the full model (Figure 2b) is analyzed. On the one hand, the presence of both student engagement and college experience, as sequential mediators, affect the relationship between institutional support and academic performance. Hence, institutional support has a positive and significant influence on student engagement. Though student engagement has no direct influence on academic performance, it has a positive and significant effect on college experience, which in turn positively and significantly influences academic performance. On the other hand, the degree of institutional support also has a positive and significant influence on college experience, which in turn positively and significantly affects academic performance. With regard to this issue, academic

institutions should deliberately maximize institutional support as it increases the degree of student engagement which in turn enriches the college experience of the students which in turn increases their academic performance. Moreover, academic institutions should deliberately maximize institutional support because it has a positive and significant effect on the extent of college experience among the students which in turn affect positively to their academic achievement.

6. Limitations and Future Researches

A limitation of the current study is its reliance on self-reports of the participants particularly in their academic performance and institutional support. Academic performance was measured by indicating the approximation of their grades during the previous term. The responses (e.g. 95%-100% Outstanding, 90%-94% Excellent) may not fully reflect their grades as the College provides different grade descriptions (e.g. 97-100 is equivalent to 4.0 with a description of Excellent). Moreover, institutional support was measured as the perception of the students. It can result to nuances of the actual support provided by the College being not fully perceived nor actually availed by some of the students (e.g. tutoring and academic assistance).

Despite the above limitations, the results have significant implications and stimulate reflections for every academic institution. The study provided a complex interaction by showing that student engagement and college experience play sequential mediation roles in the relationship between institutional support and academic performance. Student motivation that translates into more school engagement can substantially progress college success (Svanum & Bigatti, 2009). However, the results of this study imply further process or mechanism of predicting academic performance. Extra-curricular activities (e.g., active involvement in student organization) that promote acquiring and improving communication and technical skills, self-awareness that includes values identification and sense of spirituality may increase the sense of engagement, which can lead to the increase of academic performance. Laguador (2013) suggested that students must always be encouraged to join college activities related to academics, cultural and sports that can increase their sense of engagement. It is not enough that the students perceive or feel engaged in the school but rather they must need to appraise the value and outcomes of these engagement activities. It is not enough for them to merely interact with their classmates and teachers, or be provided by rigorous academic requirements but rather they must also view these as helpful opportunities to their personal development.

Furthermore, academic institutions will be able to manage the learning environment of their respective institution more strategically and hopefully obtain better outcomes by providing to students different opportunities to stay engaged in the school such as college organization opportunities where they can actually provide contributions. These contributions will then be based on their developing skills of thinking critically, and understanding their self, other people and differences, values and ethics. Institutions can reflect these kinds of activities perhaps not as a total hindrance to their academic performance. They can rather support it that may result to a better outcome. Institutions must not only encourage them to attend co-curricular and extracurricular activities but also ensure them to actively participate and assessed if the outcomes of these activities were truly achieved. Reflections on how academic institution view, manage and support quality student life that includes interaction of different groups of students, curricular requirements, and campus cultures (Zhao, Kuh, & Carini, 2005) are highly enjoined.

Future research might examine the role of teacher factors in this complex model. It might be good to examine its relative importance and sequence as the students become more engaged in schools. For instance, teacher expectations are considered as one cognitive factor of student engagement and

academic efficacy (Tyler & Boetler, 2008; Chen, Lattuca, & Hamilton, 2008). Views of school administrators and policy-makers could also be considered using a qualitative approach as to what extent institutional support can be provided and results could explain the views of the students this study has presented. Further exploration on student engagement and college experience should be conducted since unpredictable changes always occur in learning where institutions, not only students, must always adapt.

References

Anicete R, Amora J, Bugarin R, & Adriano J (2013). The role of academic challenge, social support, psychological satisfaction, and institutional support on student engagement. Proceedings of the 49th PAP Convention on August 15-17, 2012. Cebu City.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. Journal of Personality and Social Psychology, 51, 11731182.

Bernardo, A. B. I. (2008). Individual and social dimensions of Filipino students' achievement goals. *International Journal of Psychology, 43*(5), 886-891.

Bernardo, A. B. I., Zhang, L., & Callueng, C. M. (2002). Thinking styles and academic achievement among Filipino students. *The Journal of Genetic Psychology, 163*(2), 149-163.

Blair, S. L. (2014). Parental involvement and children's educational performance: A comparison of Filipino and U.S. parents. *Journal of Family Comparative Studies, 45*(3), 351-366.

Carini, R., Kuh, D., & Klein, S. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages." *Research in Higher Education* 47,1-32.

Chen, H., Lattuca, L., & Hamilton, E. (2008). Conceptualizing engagement: Contributions of faculty to student engagement in engineering. *Journal of Engineering Education, 97*(3), 339-353.

Coon, H., Carey, G., Fulker, D., & Defries, J.C. (1993). Influences of school environment on the academic achievement scores of adopted and nonadapted children. *Intelligence, 17*(79), 79-104.

Christiana, O. (2014). Institutional factors affecting the academic performance of public administration students in a Nigerian university. *Public Administration Research, 3*(2), 171-177. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1627083944?accountid=28547

Church, A. T. (1987). Personality research in a non-Western culture: the Philippines. *Psychological Bulletin, 102*, 272-292.

Crawford, J. (2015). Lasallian pedagogy: Who we are is what we teach. *AXIS: Journal of Lasallian Higher Education, 6*(2).

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

De La Salle-College of Saint Benilde (2013). Benilde Student Handbook. Manila.

Duru, E., & Balkis, M. (2014). The roles of academic procrastination tendency on the relationships among self doubt, self esteem and academic achievement. *Egitim Ve Bilim, 39*(17) Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1521720023?accountid=28547

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error.*JMR, Journal of Marketing Research, 18*(1), 39. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/235226668?accountid=28547

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/214138084?accountid=28547

Hair, J., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2011). PLS: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice,* 19(2), pp. 139–151.

Hair, J.F., Anderson, R.E., & Tatham, R.L. (1987). *Multivariate Data Analysis*. New York, NY: Macmillan.

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2009). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Hayes, A. F. (2009). *Beyond Baron and Kenny: Statistical Mediation Analysis in the New Millennium.* Communication Monographs,76(4), 408-420. doi:10.1080/03637750903310360.

Heng, K. (2014). The relationships between student engagement and the academic achievement of first-year university students in Cambodia. *The Asia - Pacific Education Researcher, 23*(2), 179-189. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s40299-013-0095-8

Henseler, J., Ringle, C. M., Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. Journal of the Academy of Marketing Science, 43 (1), 115-135, doi:10.1007/s11747-014-0403-8.

Higgins, S., Hall, E., Wall, K., & McCaughey, C. (2005). The impact of school environments: A literature review. University of Newcastle.

Hulland, J. (1999). Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: A review of four recent studies. *Strategic Management Journal, 20*(2), 195. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/225007755?accountid=28547

John, F. (2005). Institutional expenditures and student engagement: A role for financial resources in enhancing student learning and development? *Research in Higher Education, 46*(2), 235-249.

Joselowsky, F. (2007). Youth engagement, high school reform, and improved learning outcomes: Building systemic approaches for youth engagement. *NAASP Bulletin, (91)* 3. DOI: 10.1177/0192636507306133

Kock, N. (2015). WarpPLS 5.0 User Manual. Laredo, TX: Script Warp Systems.

Kuh, G.D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change, 33(3).*

Kuh, G. D. (2005). Putting student engagement results to use: Lessons from the field. *Assessment Update, 17*(1).

Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE? *National Survey of Student Engagement*.

Kuh, G. D., Cruce, T., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. (2008). Unmaksing the effect of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education, 79*(5), 540-563.

Laguador, J. M. (2013). Developing students' attitude leading towards a life-changing career. *Educational Research International, 1*(3), 28-33.

MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research, 39,* 99128.

Magno, C. (2012). Implicit theories of intelligence, achievement goal orientation, and academic achievement of engineering students. *The International Journal of Research and Review, 9,* 32-43.

Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology, 89,* 41–54.

McCombs, B. & Whsiler, J. (1997). The learner-centered classroom and school. California: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Munoz, D. (2011). Can we speak of Lasallian Pedagogy today? *Digital Journal of Lasallian Research, 3,* pp. 1-9.

Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory.* New York, NY: McGraw Hill.

Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory.* New York, NY: McGraw-Hill.

Pineda-Báez, C; Bermúdez-Aponte, J., Rubiano-Bello, Á., Pava-García, N, Suárez-García, R. & Cruz-Becerra, F. (2014). Students Engagement and academic performance in the Colombian University Context. *RELIEVE, 20* (2). DOI: 10.7203/relieve.20.2.4238.

Rodríguez Echeverría, Á. (2012). "Lasallian Universities – Communities of Memory and Hope for Society Today." Presentation at Encuentro X, Manila, Philippines, February 27-29, 2012. *AXIS: Journal of Lasallian Higher Education 3*(2) (Institute for Lasallian Studies at Saint Mary's University of Minnesota: 2012)

Roldan, J. L., & Sanchez-Franco, M. J. (2012). Variance-based structural equation modeling: Guidelines for using partial least squares in information systems research. In M. Mora, O. Gelman, A. Steenkamp, & M. Raisinghani (Eds.), Research methodologies in engineering of software systems and information systems: Philosophies, methods and innovations (pp. 193–221). Hershey, PA: Information Science Reference.

Ryan, J. F. (2005). Institutional expenditures and student engagement: A role for financial resources in enhancing student learning and development? *Research in Higher Education, 46*(2), 235-249. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s11162-004-1601-x.

Saenz, T., Marcoulides, G. A., Junn, E., & Young, R. (1999). The relationship between college experience and academic performance among minority students. *The International Journal of Educational Management, 13*(4), 199-207. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/229113725?accountid=28547

Schieler, R. (2015). Bridging our passion for the poor and education: Mission possible. *AXIS: Journal of Lasallian Higher Education 6*(2).

Sinha, A. (2014). Stress vs academic performance. *SCMS Journal of Indian Management, 11*(4), 46-52. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1645130476?accountid=28547

Adamson University and SMIIC(2010). Correlates of Student Engagement in Higher Education Institutions of the South Manila Inter-institutional Consortium, Inc. Funded research by CHED, Philippines.

South Manila Inter-Institutional Consortium (2012). Student Engagement in the South Manila Inter-institutional Consortium, Inc. Funded research by CHED, Philippines.

Stea, T. H., & Torstveit, M. K. (2014). Association of lifestyle habits and academic achievement in Norwegian adolescents: a cross-sectional study. BMC Public Health, 14, 829. Retrieved from http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA379112514&v=2.1&u=phcsb&it=r&p=AONE&sw=w&asid=d5190679ef2ae347d70c129b94cccd2f

Svanum, S. & Bigatti, S. (2009). Academic course engagement during one semester forecasts college success: Engaged students are more likely to earn a degree, do it faster, and do it better. *Journal of College Student Development, 50*(1), 120-132.

Tiangco, C. F. (2012). College students' need for cognition, academic motivation, performance, and well-being. *The Mindanao Forum, 25*(2) 63-81.

Tyler, K. & Boetler, C. (2008). Linking black middle school students' perceptions of teachers' expectations to academic engagement and efficacy. *The Negro Educational Review, 59,*(1). 27-44.

Van Grieken, G. (2007). Creativity and Courage in Lasallian Pedagogy. In De La sale Today.

Williams, J., & MacKinnon, D. P. (2008). Resampling and distribution of the product methods for testing indirect effects in complex models. Structural Equation Modeling, 15, 2351.

Williamson, R. (2010). Student engagement theory. A comparison of Jesuit, Catholic, and Christian universities. University of North Texas. ProQuest Dissertations Publishing. 3417789.

Zhao, C., Kuh, G., & Carini, R. (2005). A comparison of international student and American student engagement in effective educational practices. *The Journal of Higher Education, 76*(2), 209-231.

Zuman, N., Ilias, K., Isa, K. A. M., & Danis, A. (2012). Relationship between eating behaviors, self esteem and academic achievement among lower secondary school students in meru klang, malaysia. *Asian Journal of Clinical Nutrition, 4*(4), 132-141. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1398828492?accountid=28547

Biography

Johnny T. Amora is the research associate of the Center for Instruction, Research, and Curriculum (CIRC), the faculty development center of De La Salle-College of Saint Benilde, Manila, Philippines. He graduated Master of Applied Statistics and Master of Arts in Teaching Mathematics. His research interests include mathematical statistics and applications of statistical modeling in the human sciences and education researches.

Marc Sherwin A. Ochoco is the research assistant of the Center for Instruction, Research, and Curriculum (CIRC) - Research Office. He graduated BS Psychology, magna cum laude, and currently finishing his Master of Arts in Counseling Psychology. His developing research interests include attitudes, beliefs and behaviors of emerging adulthood especially towards career and education.

Raymond Charles R. Anicete is the Head of the Research Office, under the Center for Instruction, Research, and Curriculum (CIRC), which is the faculty development center of De La Salle-College of Saint Benilde, Manila, Philippines. He obtained his Master of Science degree Major in Social and Cultural Psychology and his Bachelor of Arts in Psychology from De La Salle University-Manila. His main research interest is conflict-resolution research and teaching-learning research. Mr. Anicete co-authored a book on Socio-Cultural Psychology, with an emphasis on Filipino Psychology. In addition, he was a co-author in a published research on on-line learning.

HUMANIZAR LA SOCIEDAD TECNOLÓGICA DIGITAL DEL SIGLO XXI

Dr. Oscar Velázquez Herrera
Universidad De La Salle Bajío

RESUMEN

La tecnología es un instrumento que ha favorecido el progreso y el desarrollo dentro de los parámetros del neoliberalismo. La tecnología no se reduce a las innovaciones que han surgido, sino que conlleva una manera de pensar y de vivir. Es una mentalidad que impacta en el modo de conocer la realidad, en la conformación de la identidad y en los nuevos estilos de relacionarse con los demás. Se impregna en nuestras formas de educar, especialmente en la escuela. En este artículo se insiste en que no es la tecnología la que va a hacernos más humanos, sino que nosotros somos los que tenemos la responsabilidad ante su uso. Aún es posible humanizarnos en las condiciones que nos ofrece la sociedad tecnológica digital del siglo XXI.

***Palabras clave*:** Tecnología digital, humanizar, mentalidad, identidad, el otro, la Web, la atención.

Introducción

El propósito del artículo es reflexionar en torno al impacto recibido por la cultura tecnológica en distintos ámbitos, tales como la conformación de la identidad, la forma como nos relacionamos y la manera como se conoce la realidad. Estos ámbitos implican formas de educar que no siempre contribuyen a humanizarnos.

En la actual cultura digital se promueven identidades cambiantes y frágiles, basadas en las opiniones de los demás, que no siempre contribuyen a formar sujetos seguros de sí mismos. Esto influye en la manera como se establecen relaciones con los otros. Para ello, se tratará el momento robótico y el momento de la red en que actualmente vivimos y que tiene un fuerte impacto en la convivencia. Después de esto, se mencionan las formas de abordar la realidad, la manera de acceder al conocimiento y algunas orientaciones sobre cómo es posible humanizar nuestro proceder ante estos desafíos.

Finalmente, ante la posibilidad de darle un sentido diferente a la educación, se reflexiona sobre la forma más convenientemente de integrar nuestra humanidad desde una visión trascendente, que finalmente procure humanizar la sociedad tecnológica digital del siglo XXI.

1. La mentalidad de la sociedad tecnológica

La sociedad actual está condicionada por una mentalidad tecno-económica derivada del sistema neoliberal. Este sistema económico es más que una forma de satisfacer las necesidades materiales. Conlleva a su vez, una racionalidad que se concreta en formas de pensar y de vivir, que han penetrado en la vida pública y privada de los ciudadanos.

La tecnología ha sido el instrumento esencial que ha hecho posible la promesa de la Modernidad, esto es, el hacer realidad *el Progreso*. Tal ideal sigue hoy vigente, y prueba de ello es que se sigue depositando toda la confianza en la tecnología para solucionar los problemas personales y sociales que hoy enfrentamos. Ciertamente, "la tecnología, guiada por la ciencia y activada por la venta de sus productos, ha permitido que la economía progrese y por ello se ha establecido como *señora* de un mundo nuevo, en el fondo tiránicamente nuevo." (Rugarcía, 2013: 55) De ahí que la sociedad actual tiene que ser estudiada bajo el influjo de la tecnología y lo más desafiante, es que la sociedad actual tendría que ser humanizada sin excluir la tecnología.

La tecnología está al servicio del ciclo vital del sistema económico neoliberal. Este ciclo gira en torno a la *producción* y el *consumo,* y son los criterios por los cuales hoy se valora al hombre, es decir, si no produces y si no consumes, entonces quedas fuera del ciclo económico, y por ende excluido del mismo, generando los *nuevos pobres* que son las víctimas del sistema.

La *producción* se rige por los criterios de eficiencia y rendimiento.[1] El propósito de este criterio es incrementar la producción y alcanzar mejores resultados. Importa el ganar más, el ser el número uno. Es un criterio que han surgido de la sociedad industrial, pero que continúa hoy en día no sólo en la empresa, sino que se ha extendido en la vida privada.[2] Para lograr la eficiencia, se coloca a la persona en segundo término, es una mentalidad en donde "los hombres son tratados como cosas, ya que "se puede coordinar más fácilmente a las cosas que a los hombres." (Bell, 1994: 152) y como afirma Fromm (1970) "no causan molestias ni crean fricciones" facilitando así su manejo en la producción.

Ante esto, lo que se genera en los empleados, como seres humanos es "engendrar sentimientos de insuficiencia, angustia y frustración que podrán llevarlos a la indiferencia o a la hostilidad." (Fromm, 1970: 43) Se va descubriendo además que "se hallan aburridos, ansiosos, deprimidos, tensos, etc." (Fromm, 1970: 44) Hoy en día seguimos siendo testigos de la deshumanización generada por un sistema económico centrado en producir… "Todo indica que la tecnología no ha podido emplearse para contribuir realmente a humanizarnos unos a otros." (Rugarcía, 2013: 62).

El *consumo* concluye el ciclo vital de nuestro sistema. Gracias al consumo se activa el movimiento económico y se obtienen ganancias. En este sentido se movilizan los mecanismos que promueven el consumo, especialmente la publicidad. La fase histórica que vivimos es, según Lipovestky (2007), la del Hiperconsumo[3], es decir, de un consumo de sensaciones, que busca satisfacer las necesidades de cada uno. No es el consumo de productos en serie propio de la producción fordiana, sino que es

[1] Al respecto podemos ver esta cita de Fromm: "El segundo principio (del sistema económico) es el de *máxima eficacia y rendimiento.* Pero el requisito de eficiencia máxima lleva como consecuencia al requisito de la mínima individualidad. Se cree que la máquina social trabaja más eficientemente cuando los individuos son rebajados a unidades puramente cuantificables, cuyas personalidades pueden expresarse en tarjetas perforadas. Tales unidades pueden manejarse de modo más fácil mediante reglas burocráticas, porque no causan molestias ni crean fricciones. Mas para alcanzar este resultado, el hombre debe ser desindividualizado y enseñado a hallar su identidad en la corporación antes que en él mismo." (Fromm, 1970: 42)

[2] Al respecto menciona Lipovestky que todos estamos dopados, "todos con la obligación de ser competitivos, de aceptar riesgos, de funcionar como un reloj: la cultura de la proeza se despliega en todas direcciones. Desde los estadios hasta las empresas, desde las diversiones hasta las aulas, desde la belleza hasta la alimentación, desde el sexo hasta la salud, todos los dominios han caído bajo la lógica de la competencia y del perfeccionamiento por el perfeccionamiento, ya que todo el espacio social e incluso mental se encuentra remodelado por el principio de explotación a ultranza de los potenciales." (Lipovestky, 2007: 250-251)

[3] El Hiperconsumo es el término que emplea para indicar que la característica de la fase histórica actual "es la fase de la comercialización moderna de las necesidades, articulada por una lógica desinstitucionalizada, subjetiva, emocional." (Lipovestky, 2007: 36).

un consumo diversificado, personalizado, acorde a las características de cada uno.[4] De manera que el consumo actual nos distingue, nos hace diferentes de los demás y por ende, busca la satisfacción del cliente. La tecnología es clave en la satisfacción del consumo. De ahí la importancia que se le concede a la innovación en el sentido de crear cosas nuevas y diferentes que satisfagan los deseos impuestos por los mecanismos de la publicidad.

El ciclo vital del sistema, la producción y el consumo, están al servicio del *Mercado*. La ganancia es el fin del sistema. "La sacralización acrítica de la tecnología ha contribuido a transformar al ser en deber ser y más en el fondo, al beneficio individual en código ético universal." (Rugarcía, 2013: 55) No es el bien común el que rige el sistema, sino el beneficio personal de unos cuantos. Los que poseen mayores ganancias, también cuentan con los medios para lograrlo, es decir, cuentan con los recursos económicos, y sobre todo, con la tecnología que les permite incrementar los niveles de producción. Como anteriormente se ha dicho, esta mentalidad se impregna no sólo en las empresas, sino en todos los ámbitos de la sociedad.[5]

Nuestra sociedad tecnológica no sólo se distingue por emplear dispositivos electrónicos sofisticados. Estos aparatos son la punta del *iceberg* de una sociedad tecnológica digital, es decir, nuestra sociedad entraña una manera de ser y de pensar distinta de las anteriores, no por los aparatos que emplea, sino por una mentalidad creada y condicionada por un sistema económico en donde la tecnología está al servicio del ciclo vital del sistema neoliberal y a su vez, se orienta a los intereses del *Mercado* y no tanto al bien común.

Habría que destacar que "la sociedad tecnológica no es en sí misma destructora, aunque parece que en ello la estamos convirtiendo." (Rugarcía, 2013: 63) "El sujeto de hoy tiene problemas muy graves. La ciencia-tecnología tiene un potencial enorme para ayudar en esta empresa, pero no hemos sabido o querido aprovecharla." (Rugarcía, 2013: 66) Por esto es preciso detenernos a observar cómo la sociedad tecnológica, especialmente la digital, está conformando nuestra identidad, nuestra relación con el otro, la forma en que conocemos la realidad y cómo esto impacta en las formas en que se está educando en nuestros días, y lo más importante, cómo humanizarnos en la sociedad del siglo XXI incluyendo la tecnología.

2. La conformación de identidades

Si nos remontamos al *Ancien Régime*, época de la monarquía francesa, considerada como una sociedad estamentaria, es decir, organizada en estamentos o estados, encontramos una visión tradicional la cual sostiene que la identidad estaba sujeta a la posición social que se ocupaba y específicamente al oficio y profesión que se ejercía.[6] Sobre todo, se considera que en el denominado *Tercer Estado*, se tenía una identidad definida, estable, precisamente porque estaba vinculada a una sociedad estratificada en la que las instituciones sociales como la familia, el gobierno, la religión,

[4] Esto lo podemos ver, por ejemplo, en la oferta de automóviles, que hay tantas marcas y modelos que pretenden satisfacer las características de un determinado cliente. También tenemos gran variedad de modelos de teléfono celular, en donde adultos, jóvenes y niños pueden escoger el de su preferencia.

[5] Es por ello que "los cambios revolucionarios que se necesitan para humanizar la sociedad tecnológica –y esto significa nada menos que salvarla de la destrucción material, de la deshumanización y de la locura- deben ocurrir en todas las esferas de la vida: la económica, la social, la política y la cultural, y deben hacerlo simultáneamente, puesto que si tienen lugar en una sola parte del sistema no es posible esperar que cambie el sistema como tal, sino únicamente que repita sus síntomas patológicos en otras formas." (Fromm, 1970: 147)

[6] Aunque hay historiadores que no están de acuerdo con esta visión: « Est-il besoin d´ajouter que, dan cet esprit, je rejette la conception étroite de 'société d'ordres', dans la mesure où cette notion, certes intéressante et utile et assez souvent exacte, ne peut prétendre expliquer absolument tout? Je refuse aussi, dan son intransigeant formalisme, la notion de 'société de clases', cependant également utile et en partie exacte. » (Goubert-Roche, 1991: 31)

entre otras, legitimaban el estado en el que cada uno se encontraba y, por ende, conformaban una identidad.

Pero "a medida que avanza la civilización uno tiene más identidades disponibles, al alcance de la mano por así decirlo." (Savater, 2012: 28) Con el advenimiento de la Revolución Francesa y la Revolución Industrial se despliega un debilitamiento progresivo de las instituciones repercutiendo en la fragilidad del sujeto. "Antes tenías pocas identidades pero seguras, ahora tienes muchas más, pero también son más precarias y muy vulnerables." (Savater, 2012: 28)

La sociedad digital actual ha superado las barreras institucionales, en el sentido de que aparentemente ya no tenemos las restricciones para conformar nuestra identidad a la carta. "En este sentido también este entorno electrónico se asemeja al paraíso, ya que en línea es posible erradicar los pecados al reescribir la historia personal y darnos un número incontable de nuevas oportunidades." (Yehya, 2008: 20) Esto es, para no soportar nuestra propia imagen, se construyen nuevas imágenes, es decir, nuevas identidades que nos ofrezcan oportunidades para reinventarnos a nosotros mismos. Es un escape del mundo físico.

La identidad en el mundo físico está condicionada por la presencia de otras personas, sobre todo de aquellas que han contribuido a ser lo que somos hasta ahora. Hemos absorbido las identidades de los otros para conformar la nuestra, de manera que nuestra identidad no está del todo construida, la seguimos construyendo. Pero hay que recalcar que es preciso comprender lo que somos a partir de nuestra propia historia. Cuando finalmente la vamos comprendiendo, entonces nos liberamos, nos entendemos y podemos afirmar quién somos.[7]

Ahora bien, la identidad no está dada de una vez, no es estática, está en continua construcción. Pero, para consolidarla es necesario trabajar en ello, es decir, implica reflexionar en torno a nuestra propia historia. A este respecto:

> …sin el tiempo y el espacio necesario para reflexionar sobre maneras distintas de estar en el mundo, (sin alejarse del ciclo vital determinado por las aplicaciones), los jóvenes corren el riesgo de fijar prematuramente sus identidades, lo que reduce las probabilidades de que logren desarrollar una identidad completa que les produzca satisfacción personal (Gardner-Davis, 2014: 82)-

Si no lo hacemos, entonces se irá acumulando el malestar interior, que es un síntoma claro de que no se está construyendo la propia identidad, y obviamente, el malestar se hará evidente: "Los jóvenes tienden a estar conectados virtualmente de forma constante, no se conceden a sí mismos el tiempo y el espacio que necesitan para aclarar sus pensamientos y deseos. Y esta falta de autoconocimiento genera inseguridad." (Gardner-Davis, 2014: 82)

Retomando la referencia anterior, el tiempo y espacio para aclarar pensamientos y deseos es clave para la construcción de la identidad. Esto implica disposición y una gran dosis de *atención* ante los síntomas que recibimos, como evidencias que nos confirman la tarea siempre pendiente de releer las propias vivencias para comprenderlas, y así, vislumbrar lo que somos y, sobre todo, descubrir a qué estamos llamados a ser y a hacer. Pero si la *atención* está continuamente enfocada en los dispositivos celulares, se estará conformando una *identidad global prefabricada,* es decir, es una identidad que "aleja el foco de atención de la vida interior, de los conflictos o las dificultades personales, de la reflexión pausada y de la planificación personal." (Gardner-Davis, 2104: 70)

[7] Ricoeur menciona que "en la forma reflexiva de contarse, la identidad personal se proyecta como identidad narrativa." (Ricoeur, 2006: 132) Esto es, me reencuentro en la medida en que me cuento. Si puedo concentrar mi vida en forma de relato, entonces podría encontrar el sentido de lo que he hecho, de lo que he realizado y de lo que se espera hacer.

Precisamente, la preocupación que tenía Juan Bautista De La Salle era la conformación de un hombre nuevo que para él, bajo la inspiración paulina, es el hombre interior. Es indudable que su época era distinta de la nuestra, pero la tarea ante la construcción de la propia identidad es clave dentro de la aportación lasaliana. Esta identidad consiste en la conformación de un hombre nuevo, que se dispone a una sola cosa: a ser transformado por el Espíritu y para ello, implica mayor *atención* ante lo que nos pasa dentro para disponernos a escuchar al otro.[8] Al respecto, es muy interesante la postura que De La Salle asume ante el sufrimiento, ocasionado por conflictos o dificultades personales. El sufrimiento nos recuerda cuál es nuestra naturaleza humana. La actitud de aceptación, la disposición y abandono a Dios ante el sufrimiento conforman una identidad anclada en el Espíritu. Pero esto va más de la reflexión y la planificación, implica toda nuestra *atención* hacia Aquel que nos da sentido.[9]

Por eso, es necesario estar pendientes ante la generación APP[10], ya que construye su identidad a partir de las aplicaciones disponibles en los dispositivos electrónicos portables. "La identidad APP es multifacética y muy personalizada, además de orientada al exterior y limitada por las decisiones de programación del desarrollador de la aplicación." (Gardner-Davis, 2014: 69) De manera que se tiene acceso a una identidad artificial y sobre todo, limitada.

De ahí la necesidad de humanizar la identidad. Si en la sociedad industrial, "se transforma a los hombres en cosas, y las cosas no tienen identidad." (Fromm, 1970: 88) entonces entendemos entonces la génesis de la neurosis, que es originada por vivir como autómatas, cargando una identidad artificial, prefabricada, frágil, necesitada de salvación. Por esto es todavía urgente "una revolución cultural[11] que transforme el espíritu de enajenación y pasividad característico de la sociedad tecnológica y que tenga como finalidad la creación de un nuevo hombre, cuya meta en la vida sea *ser y no tener y usar.*" (Fromm, 1970: 147-148)

Ante la identidad artificial, prefabricada y frágil de muchos jóvenes es necesaria la conformación de una identidad sólida y en constante construcción mediante una espiritualidad liberadora, que nos sane a partir de la apertura al otro y no de un narcisismo enfermizo. Aunque muchos jóvenes están interesados sólo en el presente, es preciso dotarlos de un conocimiento cultural sólido que les motive y genere necesidades e inquietudes vinculadas con su propia identidad, además de abrirlos al Otro que se manifiesta a través de la presencia incómoda de los otros, aspecto que será abordado a continuación.

[8] En la Meditación 161 sobre San Agustín, De La Salle le denomina "retiro" al tomar distancia con el mundo, el cual es necesario para construir la propia identidad: « C´a été dans cette sacrée retraite où ce saint est devenu un nouvel homme et un homme de Dieu, et où il s´est disposé, après avoir été converti lui-même, à travailler solidement à la conversion des autres. Vous ne pouvez vous rendre capables de travailler utilement dans votre emploi que par la retraite et par l´oraison. » (MF 161,1,2)

[9] En la Meditación 109 sobre San Gregorio, De La Salle recomienda la oración como el único remedio ante los sufrimientos: « Le seul remède dont il se servait dans toutes ces souffrances, était de recourir à la prière; il y a aussi trouvé un grand secours, Dieu lui-même s´étant rendu son protecteur dans les peines, et les oppositions qu´il a trouvées. » (MF 109, 2,1)

[10] Así le denominan Gardner y Davis a la Generación de las Aplicaciones.

[11] Al respecto Fromm decía que para humanizar la sociedad tecnológica se requiere de cambios revolucionarios que "deben ocurrir en todas las esferas de la vida: la económica, la social, la política y la cultural, y deben hacerlo simultáneamente, puesto que si tienen lugar en una sola parte del sistema no es posible esperar que cambie el sistema como tal, sino únicamente que repita sus síntomas patológicas en otras formas." (Fromm, 1970: 147)

3. La relación con el otro

3.1 El momento robótico

Es impresionante observar el impacto de la robótica aplicada a las relaciones entre humanos y robots. Sherry Turkle[12] se ha interesado en el momento robótico en que vivimos debido a que ha detectado nuevas intimidades de humanos con robots. En esta relación muchos pretenden satisfacer el aislamiento en que viven[13].

A continuación se mencionan algunas aportaciones de la tecnología robótica que Turkle (2012) considera clave para entender el momento robótico actual:

Joseph Waizenbaum, entre 1964 y 1966 diseña en el MIT[14] un programa informático denominado ELIZA. Este programa pretendía mantener una conversación con el usuario, haciendo creer a éste que conversaba con otra persona. Las respuestas *fuera de lugar* que daba el programa mostraban que en efecto, era una máquina. A pesar de esto, había preguntas más comprometedoras, en donde "algunas veces la pregunta es más delicada: si un robot te ama, entonces está vivo?[15]

Aki Maita, en 1996 crea una mascota virtual llamada Tamagotchi.[16] La mascota pide atención, que se le dé de comer, que se le dé cariño, y esto se hace mediante el menú que ofrecen los tres botones de esta mascota. Los Tamagotchi parecen estar vivos y simulan socializar como las personas o las mascotas.[17]

En 1998, bajo el subsidio de Hasbro[18], es diseñado Furby, un muñeco híbrido, algo así como entre gato, búho, murciélago y ratón. Este muñeco pide atención constante al usuario mediante un foco rojo que tiene en la frente. Es mucho más atractivo porque se puede tocar y acariciar. Entabla comunicación mediante un lenguaje incomprensible, el *Furbish*, aunque está programado para hablar inglés. Pero si se apaga, comienza desde el principio la conexión con el usuario. Al respecto, Turkle (2012) detectó problemas con algunos niños debido a que estos juguetes son muy demandantes de atención y, sobre todo se presentaban fuertes conflictos en casa cuando el Furby se apagaba, ya que se desprogramaba, lo que ocasionaba que el niño sentía el Furby no era el mismo, que ya era otro, entonces tenía que recomenzar la conexión, esto es, dejar de hablar el *Furbish* y aprender más el idioma inglés.[19]

---

[12] Se puede consultar sobre esta investigadora en: http://www.mit.edu/~sturkle/

[13] Es importante recalcar que en inglés *solitude* y *loneliness*, equivaldrían en español a *soledad* y aislamiento. Turkle (2012) enfatiza la *solitude* como benéfica y necesaria para el hombre, mientras que *loneliness* es un término empleado para indicar la indiferencia y alejamiento de los demás.

[14] El MIT es el Massachusetts Institute of Technology cuya página principal es: http://web.mit.edu/

[15] Hoy se cuenta con una renovación de este programa: http://nlp-addiction.com/eliza/

[16] Podemos ver la imagen de un Tamagotchi https://es.wikipedia.org/wiki/Tamagotchi#/media/File:Tamagotchi_0124_ubt.jpeg

[17] Al respecto, "when a digital "creature" asks children for nurturing or teaching, it seems alive enough to care for, just as caring for it makes it seem more alive." (Turkle, 2012: 31)

[18] En esta página podemos ver la oferta actual de Furbies: http://www.hasbro.com/en-us/brands/furby

[19] Al respecto: "Thah even the most primitive Tamagotchi can inspire these feelings demonstrates that objects cross that line not because of their sophistication but because of the feelings of attachment they evoke. The Furby, even more tan the Tamagotchi, is alive enough to suggest a body in pain as well as a troubled mind. Furbies whine and moan, leaving it to their users to discover what might help. And what to make of the moment when an upside down Furby says, "Me scared!"?" (Turkle, 2012: 44)

En 1999 la empresa SONY lanza el AIBO[20], es una mascota robótica canina que intenta reproducir el comportamiento un perro. Entabla una fuerte interacción con el usuario. Como dice Turkle (2012), se genera un compañero, modificando nuestro comportamiento para que el AIBO pueda desarrollarse mejor. De aquí que "la primera cosa que se olvida cuando tienes a un robot como compañero es la *alteridad*, la habilidad para ver el mundo a través de los ojos del otro." (Turkle, 2012: 55)

Ha habido otros robots diseñados en el MIT, tales como *Cog* que es un robot que tiene cara, establece contacto visual y sigue nuestros movimientos, dando la impresión de ser una persona y no un robot. *Kismet*, es también un robot que se le añade expresión en los ojos y una boca, la cual le da más expresividad.[21] Cuando Turkle llevó un grupo de alumnos al MIT para ver estos robots, un alumno de trece años, al ver a *Cog* comentó: "Los humanos no son lo suficientemente buenos, por eso, necesitan algo más." (Turkle, 2012: 88)

Un robot japonés que ha revolucionado el cuidado terapéutico es *PARO*[22] el cual ha traído múltiples beneficios sobre todo para la tercera edad. Este robot, por su apariencia y el desarrollo tecnológico logrado, propicia en el usuario el ser escuchado. Se crea una nueva intimidad con el robot, al punto de que Turkle se cuestiona ante esta nueva relación con la tecnología. La gente quiere ser escuchada: "La brecha entre la experiencia y la realidad se ensancha. La gente se siente escuchada, pero los robots no pueden escuchar." (Turkle, 2012: 116) En este sentido:

> …si sueles entablar "sentimientos" con los "creaturas" robots, te acostumbras a reducir "las emociones" bajo los parámetros que ofrecen las máquinas. Como hemos aprendido a tomar lo "mejor" de nuestros robots, podríamos esperar menos de nuestras relaciones humanas. En este proceso nos traicionamos a nosotros mismos. (Turkle, 2012: 125)

Ciertamente, la gente quiere que la escuchen, y los robots estimulan esta habilidad, y más que criticar el avance robótico habría que aceptar que como seres humanos está faltando la disponibilidad para escuchar a los demás.

Además de esto, la forma en que nos comportamos ante los robots refleja nuestras carencias y posibilidades. Al respecto, cuando Turkle llevó a varios niños al MIT, observó las conductas que presentaban ante los robots, y ante una incidencia, algunos niños reaccionaban de manera impaciente o agresiva.[23] Esto confirma que lo que necesitan "no es lo que les ofrecen los robots. En este estudio muchos niños carecen de lo más necesario: de padres que los atiendan y les hagan sentirse importantes." (Turkle, 2012: 87)[24] Esta realidad también la vemos en las conexiones entabladas en la red. Veámoslo a continuación.

---

[20] AIBO por sus siglas en inglés, Artificial Intelligence Robot. Podemos ver una imagen en este sitio: https://es.wikipedia.org/wiki/Aibo#/media/File:AIBO_ERS-7_following_pink_ball_held_by_child.jpg

[21] Podemos apreciar ambos robots en este video: https://www.youtube.com/watch?v=CbZ9_rUZZMA

[22] Al respecto tenemos esta página: http://www.parorobots.com/

[23] Al respecto: "one way to look at Estelle and Leon, Edward and Shawn es tos ay that these children are particularly desperate for attention, control, and a sense of connection. And so, when the robots disappoint, they are more affected tan other children. Of course, this is true. But this explanation puts the full burden on the children." (Turkle, 2012: 98)

[24] La cita la podemos ampliar aún más: "many children in this study seem lo lack what they need most: parents who attend to them and a senso of being important. Children imagine sociable machines as substitutes for the people missing in their lives. When the machines fail, it is sometimes a momento to revisit past losses. What we ask of robots shows us what we need." (Turkle, 2012: 87)

3.2 El momento de la red

Establecer conexiones hoy en día depende en gran parte de la red. La gente se siente aislada si no se conecta. Pero también es un hecho que muchos pierden la interacción con los más cercanos:

> …disfrutamos conectarnos, pero rara vez le damos plena atención a los demás. Hay muchos que tienen infinidad de amigos en Facebook, pero cuando preguntamos a quien recurren cuando están en una emergencia, cada vez más y más gente dice que su único recurso es su familia. (Turkle, 2012: 280)

Esto cuestiona el tipo de conexión que se establecen con los demás, ya que muchas veces no generan compromiso. Son relaciones que se pueden controlar fácilmente, añadiendo o borrando amigos, lo que confirma que el usuario tiene el control de las conexiones. Pero este control, generalmente se pierde en la realidad física.

Un segundo aspecto que hoy podemos observar en muchos usuarios de la red, es que se encuentran estresados, inquietos, ansiosos. Como que no están tranquilos, quieren hacer muchas cosas a la vez, inmersos en el celular, buscando algo, divirtiéndose con un juego, llamando por teléfono. En fin, su *atención* está centrada en el dispositivo electrónico. "El realizar múltiples tareas de manera frecuente está asociado con la depresión, con la ansiedad social, y con la dificultad de interpretar las emociones humanas." (Turkle, 2015:42) Este comportamiento se está expandiendo en la sociedad y se requiere atender esta situación. "La ansiedad es parte de la nueva conectividad. Pero todavía no es considera cuando hablamos de la revolución de las comunicaciones móviles." (Turkle, 2012: 242). Antes al contrario, en la publicidad se presenta la comunicación móvil en un escenario de felicidad y entendimiento mutuo.

Un tercer aspecto que se da en el momento de la red es el siguiente. En la realidad física es muy difícil establecer contacto con los demás, se presentan fricciones y malos entendidos, por lo que se busca evitar a los otros, y si se tiene que arreglar algo, se opta por la red.[25] Algo que es tan común en una confrontación es disculparse en línea con un *I´m sorry*. Muchos ni siquiera se disculpan, pero los que así lo hacen suponen que así se evita el malestar que provoca la reacción del otro. Es más, se omite el uso del teléfono para no escuchar la propia voz ni la del otro, y ante esto simplemente se envía un mensaje.[26] Lo que genera un círculo vicioso, una relación superficial, en donde se dañan unos a otros. Veamos al respecto:

> No nos disculpamos con el otro, más bien escribimos *I´m sorry*. Y enviamos el mensaje. Pero frente-a-frente puedes ver cómo has herido al otro. A su vez, la otra persona puede ver tu molestia. De esta forma se favorece el perdón. (Turkle, 2015: 32)

El perdón rompe con el círculo vicioso de las relaciones epidérmicas. Pero esto implica el reaprender a relacionarnos como personas. Es por ello que "el mensaje del *I´m sorry* es una oportunidad perdida." (Turkle, 2015: 33) De hecho, la convivencia en la familia y en la escuela tiene que atender esta práctica del perdón. Se acumulan resentimientos que multiplican la violencia. No se desarrollan habilidades para entablar una conversación en donde los involucrados se pongan de acuerdo. Se ve al otro como un rival, como un extraño al que se ignora.

---

[25] Lo que confirma la postura de Bauerlein: Nowhere does it consider how technology in the lives of adolescents promotes or retards the development of verbal skills." (Bauerlein, 2009: 118)

[26] A este respecto: "An online apology. It´s cheap. It´s easy. All you have to do is typing *I´m sorry*. You don´t have to have any emotion, any believability in your voice or anything. It takes a lot for someone to go up to a person and say, *I´m sorry*, and that´s when you can really take it to heart. If someone´s going to take the easy way out and rely on text to portray all these forgiving emotions, it´s not going to work."(Turkle, 2012: 196)

En la escuela, presionada por el tiempo que se tiene que dedicar al aprendizaje, se olvida que en la institución no son máquinas las que están trabajando y estudiando, sino personas. Es necesario formar en una convivencia que rompa con el círculo de la violencia mediante el perdón.[27] La actitud cristiana del perdón implica que en el ambiente del aula y de la escuela imperen no sólo los propósitos de la escuela eficaz, sino de una escuela que busca impregnarse del espíritu de Jesús. Esta era la preocupación de Juan Bautista De La Salle. La tecnología digital es una realidad en los alumnos que atendemos, pero una escuela lasaliana tendría que distinguirse en formar en maestros y alumnos un espíritu cristiano en donde al otro se vea como una oportunidad de salvación, en donde se reconozca nuestra frágil naturaleza a través del perdón.

En el actual momento de la red contamos cada vez con mayor número de gente conectada, pero sin entablar compromisos sólidos. Muchos usuarios se sienten más ansiosos, más inseguros, con falta de estabilidad interior. Hay bastantes personas que tienen dificultad para resarcir los daños ocasionados al interactuar con los otros.

Se han suscitado muchos problemas de violencia a través de los teléfonos celulares. En las escuelas se implementan medidas para vigilar y castigar el uso indebido de estos dispositivos. Ante esto:

> …no hemos empleado nuestros recursos emocionales para construir relaciones profundas que pudieran ayudarnos. No debemos culpar a la tecnología por esto. Es la gente la que entra en conflicto con los demás. La tecnología crea una especie de mitología en donde aparentemente no suceden conflictos. (Turkle, 2012: 237)

En este sentido, la educación para la convivencia, sobre todo en la escuela pública se hace mediante el miedo al castigo, mediante la lectura del reglamento de disciplina y la aplicación de sanciones cuando así lo amerite. Esto en el mejor de los casos. La realidad de la convivencia en la escuela pública es que no considera el aspecto trascendente del otro, y más aún, no alude a una inspiración cristiana que mueva los recursos emocionales para actuar de manera diferente.

Considerando esto habría que humanizar nuestras relaciones, viendo al otro de manera diferente. Y cabe destacar que "no estamos en problemas debido a los inventos, sino porque pensamos que ellos resolverán todo." (Turkle, 2012: 284) El desafío aquí consiste en formar en una sana convivencia, fundada en una antropología trascendente en la que las relaciones con los otros sean redimidas de las pulsiones egoístas y sean reguladas no por el miedo al castigo, sino la liberación que otorga el perdón y el amor inspirados en Jesús.

3.3 La apertura al otro

Como hemos visto hasta ahora, el aislamiento se ha generalizado en nuestra sociedad. La falta de atención de los padres hacia los hijos, la búsqueda constante de reconocimiento de parte de los demás, la inseguridad manifestada en acciones violentas. Esto requiere atención. La tecnología por sí misma no resolverá estos problemas, más bien favorece múltiples oportunidades para reflejarlos.
Ante esta realidad es necesario tomar distancia, es decir, detenerse a reflexionar en torno a lo que estamos viviendo. Es preciso ser consciente de lo que vivimos, y para ello es preciso *retirarse* para poder ver mejor. No quiere decir que seamos indiferentes, sino que tomemos distancia para ser más conscientes de la realidad en la que estamos viviendo. Como decía De La Salle, de la realidad del *mundo*, de lo que está desordenado y de lo que no es conveniente para nosotros.

[27] Para René Girard, el perdón es el que rompe el círculo de la violencia mimética.

Para poder ver con mayor claridad lo que sucede a nuestro alrededor tenemos que probar la soledad. La gente hoy se siente cada vez más asilada, más olvidada. Hay que enfrentar la propia soledad, "si no somos capaces de estar solos, estaremos más solos" (Turkle, 2015: 23) A este respecto, la gente no aguanta el silencio, los jóvenes no soportan el no hacer nada. Dicen que están aburridos, quieren estar constantemente estar haciendo algo en la red. Pero "el aburrimiento es una oportunidad para ir hacia nuestra imaginación, es una oportunidad para pensar de manera diferente." (Turkle, 2015: 218) Es también una oportunidad para encontrarnos con el Totalmente Otro. Veamos esta cita:

> Si no sabemos quiénes somos cuando estamos solos, entonces buscamos que los demás nos reconozcan. Esto imposibilita el experimentar plenamente quiénes son los demás. Extraemos lo que necesitamos de ellos en partes separadas. De esta forma conformamos nuestra frágil identidad. (Turkle, 2015: 47)

Hace mucha falta el formar al hombre interior. Actualmente se enfatiza una educación centrada en el rendimiento académico en función de la competitividad internacional. Hoy tenemos a jóvenes y no tan jóvenes con una fragilidad interior, con necesidad de propio reconocimiento. Es necesario educar en y para la soledad, como punto de partida para una convivencia armónica, ya que "el amor a la soledad y a la autorreflexión propicia la sociabilidad." (Turkle, 2015: 47)

En esto la pedagogía lasaliana es una opción deseable para educar en la soledad. De La Salle recomienda a sus maestros el amor al retiro y al silencio como medios para situarse en la realidad, bajo la perspectiva de la fe. La gente no sabe qué hacer cuando está en silencio, es más, se es presa fácil del desorden interno de cada uno. Es necesaria una pedagogía de la interioridad, donde la escuela ofrezca el ambiente y los medios pertinentes para conformar una identidad sólida, fomentando en educadores y educandos un especial afecto hacia el retiro, la soledad y el silencio.

Ahora bien, ante el aislamiento y la falta de atención en la que muchos jóvenes viven, es necesario hacerles ver que no están solos. Es urgente formar comunidades de vida. Las comunidades virtuales no se han manejado adecuadamente. Es más se ha entendido la comunidad virtual como aquella que elimina las propias diferencias, esto es:

> Hemos reinventado lo que significa estar juntos como seres humanos. Compartimos este nuevo mundo no porque tengamos que hacerlo sino porque queremos hacerlo. Compartimos este mundo no porque nos encontramos cerca de otros, debido a la proximidad, sino porque hemos escogido a aquellos que tienen nuestros intereses. (Weinberger, 2002: 195)

La cita anterior refleja claramente lo que estamos viviendo, la gente escoge los grupos de su propio interés, pero si cambian nuestros intereses desechamos y volvemos a escoger nuevos integrantes. Afortunadamente no todos tienen nuestros intereses y tenemos que aprender a aceptarlos como son. El desafío aquí es aceptar como integrantes del grupo a aquellos que no piensan como nosotros y que tienen diferentes intereses. Las diferencias nos enriquecen y nos hacen comprender que el mundo no sólo es como nosotros lo pensamos.

Es por eso que hay que otorgar el tiempo y las estrategias pertinentes para formar comunidades entre el alumnado. Hablar frente a frente, tomar una sana distancia ante las situaciones, perdonarse, orar juntos, meditar la Escritura, compartir las propias experiencias, fomentar una misión, en fin. La escuela lasaliana puede propiciar la formación y consolidación de comunidades. Lo más cómodo es seguir educando en el individualismo, en masa, en *comunidades de aprendizaje* limitadas a lo académico, orientados únicamente por lo práctico y lo tecnológico, privados de motivos trascendentes ante lo realizado.

En este sentido, educar en la convivencia armónica es un proceso complejo que necesariamente implica una visión trascendente del hombre, que tiene una misión, que tiene necesidad de pertenencia. Como se ha ido constatando, tenemos alumnos que les falta atención, que se sienten solos. Hoy más que nunca se necesita formar hombres nuevos, interiormente fuertes, con una misión a realizar en comunidad.

Es necesario brindar atención, cariño y amor en los hogares, que propicie seguridad y sana autoestima en los hijos, de manera que estos pupilos propicien un ambiente de acogida, amistad y perdón en las aulas. Gran parte de los problemas de convivencia en las aulas son ocasionados por los alumnos que padecen problemas personales y familiares, es decir, de falta de atención. Y lo que sucede es que la escuela, el maestro y los alumnos sufren las irresponsabilidades de los padres de familia que han malcriado a sus hijos. Más que lamentarse de esta situación habría que asumir una responsabilidad, esto es "entiendo la responsabilidad como responsabilidad para con el otro, así como la responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne." (Lévinas, 1991: 89) En efecto, ni el maestro ni los otros alumnos tiene la culpa de las faltas de responsabilidad de los padres, pero aunque parezca paradójico, esos *nuevos pobres* son una oportunidad para "dar testimonio de la gloria del Infinito y de ser inspirado." (Lévinas, 1991: 105). Esta visión judeo-cristiana va más allá de las comunidades efímeras que comúnmente se esparcen en la Web.

4. La forma como abordamos la realidad

La sociedad tecnológica actual difunde su perspectiva ante la realidad. Es una visión centrada en la racionalidad científica, esto es, en una forma de entender la ciencia.

Hoy se considera válido y creíble el conocimiento que es comprobado mediante la experimentación científica. Esta racionalidad nos ha llevado al punto de que el conocimiento sólo sirve para obtener un beneficio económico personal. Pero esto va más allá de la ciencia, se propaga en la vida práctica. De ahí la mentalidad centrada en la utilidad, en donde la gente no hace las cosas si no hay dinero de por medio. El criterio utilitario se esparce también en las aulas, de manera que se puede constatar en planteamientos que los mismos alumnos hacen, tales como: ¿Para qué hacerlo? ¿Para qué estudiar esto si no me van a pagar? ¿Para qué analizamos esto si no sirve para calificación? ¿Esto que nos dice va a venir en el examen? Podríamos encontrar otros cuestionamientos que en el fondo muestran una mentalidad utilitaria que va truncando las grandes aspiraciones del ser humano, que son las que no se hacen por dinero.

Hemos visto hasta ahora que la manera de abordar la realidad se reduce a obtener el máximo beneficio personal, sin importar el daño al ambiente, sin importar los derechos humanos, sin importar la dignidad humana. Es una racionalidad que elimina las diferencias mediante la gestación de un individuo competente, voraz, inteligente, que ha sido formado bajo una antropología reducida, limitada por la mentalidad neoliberal imperante.

La imposición de una racionalidad única se manifiesta a través de un lenguaje estadístico, cuantitativo, verificable y comprobable mediante evidencias.[28] Abordar la realidad desde otros parámetros no es aceptado ya que, supuestamente no se guían por criterios científicos. De manera que otras disciplinas son excluidas cuando se pretende conocer la realidad que vivimos.

[28] Al respecto afirma Nicholas Carr (2011) que impera la idea de eficiencia, en donde el cálculo técnico supera al juicio humano, precisamente porque lo subjetivo es considerado como un obstáculo para el pensamiento claro.

Ante esto es preciso humanizar la forma en que abordamos la realidad, y esto puede hacerse desde la complejidad, en donde todas las disciplinas aportan su propia visión ante los problemas sociales aportando soluciones, esto es, "la tarea del conocimiento no se da ya desde lo simple. Hay que aventurarse hacia lo complejo." (Weinberger, 2008: 198) Esto trae consigo implicaciones educativas comprometedoras, ya que implica adoptar un enfoque diferente, es decir, *no querer ser los mejores del mundo, sino ser los mejores para el mundo.*

Otro aspecto clave en este punto es la forma como la sociedad tecnológica digital ha modificado nuestra forma de conocer. Aquí encontramos posiciones encontradas, entre aquellos que están a favor de la Web como fuente de conocimiento y de otros que demuestran que la Web va contra el conocimiento mismo.

Weinberger está a favor del internet como acceso al conocimiento, aunque reconoce las deficiencias que aún tiene. Para él, "el conocimiento es menos seguro, pero más humano, es menos seguro pero es más transparente, es menos consistente pero más rico." (Weinberger, 2014: XIII) Se accede al conocimiento a través de la Web, que para él, es una oportunidad para repensar nuestras suposiciones en torno a nuestro mundo. Dice que:

> En un mundo imperfecto, el software puede ser una isla de perfección […] A diferencia del mundo real, el mundo de la programación se puede conocer a la perfección, se puede predecir a la perfección y es perfectamente controlado. Pero internet es un mundo imperfecto. Internet no sólo es un programa. Es un sistema que usa hardware y redes. (Weinberger, 2002: 79)

Más que confundirse el autor, afirma que "la red nunca podrá ser perfecta, ya que es un genuino reflejo de nuestra imperfecta naturaleza humana." (Weinberger, 2002: 79) Concibe a la red como una serie de nudos, que unidos uno al otro crean un espacio que nos permite viajar a través de ella. Pero eso sí, reconoce que "la Web es un desorden" (Weinberger, 2002: 82)

Cuando se quiere indagar algo la gente recurre al internet. "La Net es la primera opción para consultar. Google es nuestra principal vía de conocimiento."[29], lo que "degrada nuestra memoria. Google nos está haciendo estúpidos…" (Weinberger, 2014: XII)[30] Pero lo interesante es que dice que el conocimiento no está en nuestra cabeza, sino que está entre nosotros, es social, es un conocimiento que nunca termina, de hecho afirma que el conocimiento es ahora propiedad de la red. Llega a afirmar que "la Net es la nueva infraestructura del conocimiento." (Weinberger, 2014: 190) Aunque la Web sea un desorden es ahí donde ahora reside el conocimiento. Es más, asevera que "el conocimiento de la *Networked* nos acerca a la verdad acerca del propio conocimiento." (Weinberger, 2014: 196)

La gente accede al conocimiento a través de la Web, la cual está en continua construcción. La tecnología digital ha cambiado nuestra forma de conocer. Accedemos a tanta información al punto que nos impide pensar. El problema para Weinberger (2014) no es tanta información, sino que no utilizamos la información que necesitamos. La postura de Weinberger es que la Web ofrece múltiples conocimientos que están en desorden. La idea central que aporta este autor es que podemos construir el conocimiento a medida que nos acercamos a la red.

En cambio, la postura de Nicholas Carr, es distinta. Menciona que "Google está literalmente dentro del negocio de la distracción." (Carr, 2011: 157) Este autor dice que las tecnologías actuales son intelectuales, precisamente porque ejercen mayor influencia en nuestra vida intelectual. Pero, el

[29] Steven Johnson "the internet" en Bauerlein 2011.
[30] Aunque suaviza su idea con la siguiente cita: "The internet may not be making me and you stupid, but it sure looks like it´s making a whole bunch of other people stupid." (Weinberger, 2014: 12)

interés de Carr es indagar qué está haciendo internet con nuestro cerebro y ha encontrado que, entre otros factores, el más importante es la distracción en el pensamiento. Carr señala que "la Net es más demandante de nuestra atención que la televisión, la radio o el periódico lo hicieron en el pasado." (Carr, 2011: 117) Ante esto, "una paradoja de internet es que incrementa nuestra atención sólo para dispersarla." (Carr, 2011: 118)

Muchos se acercan a la Web buscando respuestas a inquietudes, o para divertirse o simplemente para navegar por la red. Pero lo más inquietante es que la *atención* está absorbida, está secuestrada en las redes de la Web. Al respecto dice Carr que "hay habilidades que se pierden cuando estamos online: lectura de libros, composición escrita, reflexión pausada y contemplación." (Carr, 2011: 120) Sabemos que la reflexión y la contemplación no son simples habilidades, sino son medios que proporcionan sentido de vida, nos ayudan a recuperar la *atención* perdida.[31]

Precisamente, la pedagogía lasaliana concibe la escuela como un espacio donde se propicia la reflexión y la contemplación. Estos medios pueden ser favorecidos u obstaculizados por la Web, es decir, la Web no nos dará las respuestas que a nosotros nos corresponde encontrar. Dichas respuestas las podemos indagar en *la web de nuestro mundo interior*, que es un mundo desordenado, desconocido, un mundo donde habita el Totalmente Otro. Para ello, es preciso buscar acompañamiento en esta búsqueda. Es una aventura en la que no podemos ir solos, necesitamos de los demás para dejarnos acompañar y dado el caso, en esta aventura también podemos acompañar a los demás.

5. Educar en la sociedad tecnológica digital

La reflexión en torno a la educación no se reduce a este punto, sino que a lo largo del artículo se ha venido abordando. En este último punto se van a especificar aún más los planteamientos en torno a las formas de educar en la sociedad tecnológica digital.

Hoy se ha conformado un perfil de hombre, producto de la sociedad tecnológica actual, el cual favorece al sistema. Veamos cómo se manifiesta:

> El sujeto del siglo XX y XXI ha sido más sensible a los desórdenes económicos que a los de su conciencia; más receptivo de promesas políticas o mercadológicas que anuncian un beneficio individual próximo que de las religiosas, de las que sospecha reclamarán algo de esfuerzo extra o sacrificio; más interesado en producir que en dialogar; más preocupado por adquirir que por compartir; más interesado en ver un partido de fútbol que en ver a una pareja o "verse" interiormente… Se interesa, en efecto, por los problemas concretos socialmente expresados, pero todos esos problemas que le preocupan y ocupan no tocan su ser más profundo. No se pueden vincular claramente con sus decisiones y actos cotidianos. (Rugarcía, 2013: 68-69)

La tecnología en sí no ha engendrado este perfil. Es más bien el universo de valores de nuestra cultura la que ha conformado al sujeto actual. Pero esta conformación se da gracias a las distintas formas de educación, entre ellas la escuela, la cual no es inmune a la influencia de la mentalidad tecnológica. Sabemos que las escuelas tarde o temprano tendrán que adoptar los recursos

[31] Al respecto: "Lo más importante es recuperar la atención. Y de entrada, se me ocurre no ceder tan fácilmente, no hacer concesiones, conseguir que el profesor recupere el centro de la atención. Hay que enseñar al alumno que durante unos periodos debe concentrarse en lo que le están enseñando, aprender que hay momentos en que el móvil e Internet son instrumentos de dispersión. En este sentido, el reto central de la educación al día de hoy es recuperar la atención del alumno." (Savater, 2012: 35)

tecnológicos para estar a la altura de las exigencias de la época, pero lo que requiere de mayor cuidado es estar atentos ante esta mentalidad que está impregnando el ambiente escolar.

Más que estar a la defensiva, la clave consiste en aclarar por qué educa la escuela, es decir, cuáles son los fines que la mueven. Detectar si son fines meramente tecnológicos en donde impera la formación para la competitividad o si son fines que procuran "una educación integral que renueve interiormente al sujeto y, con el tiempo, a través de él, a la misma sociocultura en la que quiera habitar." (Rugarcía, 2013: 75)

Cuando la escuela no tiene un rumbo definido, es presa fácil de la política educativa, la cual está ahora condicionada por el espíritu del *Mercado*. Aquí no solamente hablamos de recursos tecnológicos, que aunque no se cuente con ellos, la escuela puede estar fuertemente influenciada por las condiciones del sistema neoliberal: la obsesión por el tiempo, el formar competencias para ser más productivos, el trabajar sin sentido, en fin. Es una mentalidad que impregna nuestras acciones y que acapara nuestra *atención***.**

Ahora bien, hay algunas escuelas que apuestan a lo tecnológico para poder distinguirse de las demás y así mostrar un prestigio que favorezca el incremento de la matrícula escolar. Al respecto:

> Que una escuela tenga acceso a la tecnología, o más tecnología, o mejor tecnología, no quiere decir necesariamente que esté llevando a cabo mejores prácticas; no quiere decir de modo indiscutible que esté ofreciendo una mejor educación. De esas afirmaciones falaces devienen otros usos igualmente perversos: escuelas que definen la excelencia de su proyecto por la tecnología a disposición, escuelas que son mal evaluadas por no contar con tecnología o, peor aún, comparaciones entre escuelas en función de este criterio. (Maggio, 2012: 34)

Es importante acceder a las tecnologías, pero como menciona la cita anterior, las tecnologías no son mágicas. Habría que tomar en cuenta que "si bien existe consenso acerca de la importancia del ingreso de las tecnologías en las aulas, estas no garantizan *per se* ni innovación pedagógica, ni calidad educativa, ni pensamiento crítico, y ni siquiera inclusión." (Bacher, 2009: 38)

Aunque hemos abordado la realidad tecnológica en aquellos lugares que cuentan con mayor infraestructura tecnológica, hay muchos lugares que carecen de ella. Sabemos que la tecnología no es la panacea, ni que es garantía de movilidad y bienestar, pero también es un hecho de que hay países en desarrollo que no cuentan con la tecnología básica para satisfacer sus necesidades elementales:

> Fuera de la escuela, la realidad tecnológica no es más alentadora y hay quien la define con el concepto de *tecno apartheid.* Hoy, por ejemplo, solo mil millones de los habitantes de este planeta tienen una línea de teléfono fijo; de ese total sólo un quinto tiene acceso a internet por esa vía […] siguen quedando fuera de la web por lo menos cinco mil millones de terráqueos. Eso no causa demasiado asombro si consideramos que el 40% de la población mundial (casi tres mil millones de personas) tampoco dispone de una tecnología bastante más antigua y reconocidamente más básica: el inodoro. (42)

Hay países que hacen grandes esfuerzos por dotar de tecnología a los ciudadanos favoreciendo acciones que democraticen su uso, por ejemplo en las escuelas. Pero también vemos que no basta el pretender dotar a las escuelas de recursos tecnológicos si no se les da el uso adecuado o no se invierte recursos en mantenimiento de equipo y, sobre todo en capacitación docente. Es por ello, que el esfuerzo por democratizar la tecnología digital implica a toda la sociedad. A este respecto, sí es importante dotar de tecnología a la educación pero como afirma Rugarcía:

> Una vez más, concluyo que el reto de la educación en la mayor parte del mundo actual, no es de recursos materiales, electrónicos… como se cree y valora, sino de la huella educativa intelectual y moral/emocional que se logre en maestros y alumnos con su manejo. Antes que dinero o tecnología electrónica, las instituciones educativas, necesitan renovar críticamente el significado o sentido del acto educativo; es conveniente establecer con claridad crítica-consciente lo que significa un "sujeto educado" y luego invertir recursos y explorar estrategias para irlo logrando. (156)

La reflexión que se va dando a lo largo del artículo nos pide estar atentos al porqué educamos. Como hasta ahora hemos visto, sí es importante democratizar la tecnología, pero esto no garantiza una educación que beneficie integralmente, es decir, no podemos esperar a que la tecnología resuelva los más profundas aspiraciones del ser humano. La tecnología es un medio, no puede ser el fin de la educación.

Ahora bien, esta reflexión será mucho más fructífera al indagar si De La Salle estaba o no preocupado por la tecnología. En el diccionario Trévoux[32] no existe la palabra *tecnología*. Sólo incluye la palabra *técnica*, que se relaciona con lo artificial, con el arte. De hecho se empleaban *técnicas* para facilitar la memorización de palabras o poemas. En cambio, para el H. Lauraire, la tecnología se emplea en los gremios:

> En tiempos de La Salle no se hablaba de tecnología en las escuelas. Todos los trabajos manuales eran organizados en « Gremios » desde finales de la Edad Media. En las ciudades, los trabajadores entraban en un gremio: primero como « Aprendices », luego llegaban a ser « Compañeros » y algunos pocos « Maestros ». Sólo los gremios podían proporcionar la formación profesional a sus aprendices. Las Escuelas y los Colegios no podían hacerlo. Lo sabían La Salle y los Hermanos. (Lauraire, 2016)[33]

El gremio de los maestros calígrafos merece una atención especial:

> Uno de los gremios era aquel de « Los Calígrafos » desde finales del siglo XVI y se consideraba la caligrafía como un arte. En la medida en que los Hermanos daban también la caligrafía, podemos hablar de arte, pero no de tecnología. En San Yon, el « comercio » no era un trabajo manual. (Lauraire, 2016)[34]

A partir de las observaciones del H. Lauraire se podría afirmar que la naciente escuela lasaliana no tenía como prioridad la formación tecnológica, no tanto por las condiciones de la época, sino, por la finalidad de la educación que pensó De La Salle. En el texto de la Regla de 1718 señala que "el fin de este Instituto es dar una educación cristiana a los niños." (RC 1,3) Le interesa que los alumnos *vivan bien* y esto se logrará gracias a la inspiración cristiana, de manera que esta es la educación que les conviene. A De La Salle le interesa que el alumno sea diferente, tenga un modo de vivir anclado en Cristo. Lo que se requiere es formar personas honestas y cristianas.[35]

De La Salle tenía muy clara la finalidad de la escuela. Lo tecnológico se irá incorporando dependiendo de la ubicación de la escuela, pero la finalidad de la misma sigue estando presente como distintiva de la escuela lasaliana. Es interesante constatar que la tradición lasaliana se va enriqueciendo, pero sigue conservando la finalidad inspirada en el Fundador, de manera que "el fin del Instituto es procurar educación humana y cristiana a los jóvenes, especialmente a los pobres, según el ministerio que la Iglesia le confía." (Regla, 2015: 3)[36]

---

[32] Se puede consultar en Dictionnaire Trévoux 1721: https://archive.org/stream/dictionnaireuniv07fure#page/1000/mode/2up

[33] Correo electrónico desde Caluire, Francia por el H. Léon Lauraire el 10 de Febrero de 2016.

[34] Correo electrónico desde Caluire, Francia por el H. Léon Lauraire el 10 de Febrero de 2016.

[35] Al respecto recomiendo la lectura de las RC 1.

[36] Regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas 2015, estatuto 3, inspirado en la RC 1 de 1718.

Las demandas de la sociedad tecnológica actual nos llevan a reflexionar en torno al porqué y paraqué educamos. Es importante que la escuela procure contar con la mejor tecnología, pero el desafío consiste en conjugarla con una sólida formación humana y cristiana que pueda responder a los desafíos de la mentalidad tecno-económica imperante. Necesitamos personas más conscientes del otro, con mayor cultura humanística. Necesitamos de alumnos con una visión en la complejidad, lo que implica, más que tecnología, de una sólida formación en distintas disciplinas, de manera que la única preocupación no sea formar competencias para resolver problemas, sino que vayamos más allá, esto es, que el alumno sea capaz de ubicarse en el momento histórico, sea una persona honesta con una identidad fuerte, atenta a las necesidades de los más vulnerables.

Conclusiones

Humanizar la sociedad tecnológica del siglo XXI implica ser conscientes de la mentalidad derivada de la economía neoliberal. Este sistema condiciona nuestra identidad, las relaciones con el otro y la forma como concebimos la realidad. Dentro de estas condiciones nos ubicamos, pero nuestra libertad no está del todo aprisionada.

Es necesario recuperar nuestra *atención*, la cual ha sido fragmentada. El sistema imperante nos controla a través de la dispersión, y esto nos impide encontrarnos en el otro. Recuperar la *atención* no se reduce a lo meramente intelectual. Implica reconocernos en nuestro justo lugar, en descentrarnos, en tomar distancia de los acontecimientos en la soledad, en situarnos como criaturas. Esto nos lleva a estar atentos ante una Presencia que nos inunda, que nos abarca, que nos humaniza. Estar atentos a la presencia de Dios en todas las circunstancias de nuestra vida, en las relaciones que establecemos con los demás, en las intenciones ante nuestras acciones, insertos en la sociedad tecnológica digital contribuirá sobremanera a humanizarnos. Esta *atención* será un medio que podrá redimir nuestra frágil identidad, humanizará nuestra convivencia familiar y escolar, además de que podemos abordar la compleja realidad desde el espíritu de fe. Visto desde esta óptica, el carisma lasaliano seguirá inspirando nuestras formas de educar de manera que contribuya a humanizar la sociedad tecnológica digital del siglo XXI.

Referencias

Bacher, Silvia. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital.* Buenos Aires: Paidós.

Bauerlein, Mark. (2009). *The dumbest generation. How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future.* New York: Jeremy P. Tarcher/Penguin.

Bauerlein, Mark. (2011). *The digital divide. Arguments for and Against Facebook, Google, Texting, and the Age of Social Networking.* New York: Jeremy P. Tarcher/Penguin.

Bell, Daniel. (1994). *El advenimiento de la sociedad post-industrial.* Madrid: Alianza Editorial.

Carr, Nicholas. (2011). *The shallows. What the Internet Is Doing to Our Brains.* New York: Norton.

Fromm, Erich. (1970). *La Revolución de la Esperanza. Hacia una tecnología humanizada*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, Howard y Katie Davis. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital.* Buenos Aires: Paidós.

Goubert, Pierre y Daniel Roche. (1991). *Les français et l´Ancien régime. 1: la société et l´État.* Paris: Armand Colin.

Lévinas, Emmanuel. (1991). *Ética e Infinito.* Madrid: Visor.

Lipovetsky, Gilles. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo.* Barcelona: Anagrama.

Maggio, Mariana. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición digital.* Buenos Aires: Paidós.

Majó, Joan y Pere Marqués. (2002). *La revolución educativa en la era Internet.* Barcelona: CISSPRAXIS.

Ricoeur, Paul. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios.* México: FCE.

Rugarcía, Torres Armando. (2003). *El desarrollo integral del sujeto vía el Método Trascendental: la ética del sujeto auténtico y la humanización-real de la sociocultura. Volumen I: La finalidad última al educar: el desarrollo integral del sujeto.* Puebla: Sistema Universitario Jesuita.

Savater, Fernando. (2012). *Ética de urgencia.* México, D.F.: Paidós.

Turkle, Sherry. (2012). *Alone together. Why we expect more from Technology and less from each other.* New York: Basic Books.

Turkle, Sherry. (2015). *Reclaiming conversation. The Power of Talk in a Digital Age.* New York: Penguin Press.

Weinberger, David. (2002). *Small pieces loosely joined. A unified theory of the web.* New York: Basic Books.

Weinberger, David. (2008). *Everything Is Miscellaneous. The power of the new digital disorder.* New York: Holt Paperback.

Weinberger, David. (2014). *Too big to know. Rethinking Knowledge Now That the Facts Aren´t the Facts, Experts Are Everywhere, and the Smartest Person in the Rom Is the Room.* New York: Basic Books.

Yehya, Naief. (2008). *Nuevos entornos, nueva carne. Reconfiguración y personalización tecnológica de la cultura.* Cátedra Eusebio Francisco Kino S.J. México: Sistema Universitario Jesuita.

Abreviaturas utilizadas de las Obras de San Juan Bautista de La Salle:

MF Méditations pour les fêtes (Meditaciones para las principales fiestas del año)
RC Règles comunes (Reglas comunes)

EDUCAR EN LA JUSTICIA

H. Gustavo Ramírez B., fsc
Consejero General para la Asociación y la Misión Educativa Lasaliana
Casa Generalizia, Roma

RESUMEN

La educación en y para la justicia es un compromiso del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Este compromiso hunde sus raíces en los orígenes del Instituto y se nutre de la Escritura y del Magisterio de la Iglesia. Para fomentar este valor, la Pedagogía Lasaliana cuenta con una serie de recursos que han inspirado iniciativas varias: proyectos, programas e incluso centros educativos. El proceso Lasaliano de formación para la justicia se distingue, además, por involucrar a los mismos jóvenes y por superar el concepto estricto de justicia, resaltando su relación con otros valores, como la solidaridad, y con otras virtudes, como la caridad. La proclamación del Año de la Misericordia ha dado al compromiso de educar en la justicia un nuevo impulso que se traducirá en la revitalización de nuestra misión para hacerla respuesta efectiva y creíble a las necesidades educativas del siglo XXI.

Palabras clave: Compromiso, currículum, derechos, dignidad, fraternidad, justicia, libertad, ministerio, pedagogía, persona, valor, vulnerabilidad.

«La educación es la aventura más fascinante y difícil de la vida». Así definió el Papa Benedicto XVI a la educación en su mensaje para la celebración de la XIV jornada mundial de la paz (1). Educar es también un proceso delicado puesto que, como el mismo Papa lo señala en su mensaje, *«ese proceso se nutre del encuentro de dos libertades, la del adulto y la del joven»* (2). El concurso de la libertad es especialmente necesario para que el educando se sitúe frente a los valores que sus guías o mentores le presentan explícitamente, a través de las enseñanzas, o implícitamente, a través del testimonio.

Hoy, nadie discute que toda educación lleva aparejada valores, que educar es fundamentalmente transmitir valores. *«Frente a quienes hace algunos años defendían la "educación neutral", con la equivocada opinión de que transmitir valores es indoctrinar, reconocen hoy tirios y troyanos que la educación neutral no existe, que siempre se transmiten valores, explícita o implícitamente. Y que si queremos educar a las generaciones más jóvenes en la autonomía, en la capacidad de hacer por sí mismos, junto con otros, su vida, mejor es comunicarles explícitamente qué valores queremos legarles porque nos parecen sumamente valiosos que andar transmitiéndolos implícitamente, como si tuviéramos algo que ocultar. Quien tiene por apreciables la libertad y la justicia, la solidaridad y la transparencia no tiene empacho alguno en manifestar abiertamente su aprecio»* (3).

La firme convicción de que la educación neutra es inexistente, no impide reconocer, sin embargo, que la tarea de educar en valores resulta particularmente desafiante en nuestro tiempo. Cuando se trata de describir el estado actual de los valores en la sociedad, hay autores que denuncian su "pérdida"; otros lamentan más bien el "desorden"; los hay que prefieren reportar una "alteración".

En general y, en especial en ciertos ambientes, la valoración de la relación sociedad- valores no es optimista. Independientemente de la forma como queramos juzgar la situación, el hecho innegable es que nuestro tiempo, a diferencia de épocas anteriores, ha conocido una oferta axiológica muy variada, la cual ha dado origen a la sociedad plural en la cual vivimos. También es innegable que algunas de estas ofertas resultan muy atractivas porque apelan a sentimientos muy profundos y ampliamente fomentados, como el derecho a la autodeterminación.

Ante el riesgo de la confusión, de las omisiones o, del predominio de intereses, que tratar de hacer avanzar su propia agenda, algunas organizaciones civiles y religiosas han propuesto la necesidad de enfatizar explícitamente la educación en cientos valores, como por ejemplo: *educar para el respeto a la vida, educar para el trabajo, educar para la paz, educar para la interioridad, educar para la libertad, educar en la tolerancia, educar en derechos*. A través de su misión educativa, el Instituto ha asumido estos valores y los ha impulsado pero, al mismo tiempo, también ha establecido sus propias prioridades.

Además de propiciar el fortalecimiento de la fe, el sentido comunitario y la actitud servidora, los educadores lasallistas hemos escuchado reiteradamente la llamada y recibido la encomienda de *educar para la justicia* (algunos añaden también la preposición *en*). Esta prioridad no es nueva, Así lo recordaron los Hermanos Capitulares de 2014: *«Como Lasalianos –Hermanos y Laicos— encontramos inspiración en una tradición con más de trescientos años de servicio en la protección y en cuidado de la juventud. Tal como lo exige nuestro ministerio, en todo tiempo y bajo toda circunstancia, dejamos claro nuestro compromiso de respeto ético y moral hacia aquellos a quienes servimos»* (4). Precisamente, para reforzar esta tradición, esta misma Asamblea estableció un Consejo para *«facilitar, en el ámbito internacional, proyectos educativos a favor de los más vulnerables»* (5).

Revisando otra literatura del Instituto, en particular la publicación más reciente dedicada específicamente al tema (6), no queda duda que la educación para la justicia está estrechamente vinculada con abrazar y comprometerse con la causa de los pobres. Esta vinculación está bien fundamentada en la Escritura, en el Magisterio de la Iglesia, en la historia fundacional y, también, en la tradición pedagógica del Instituto.

Este compromiso de los Lasallistas con la educación para la justicia, es decir con la causa de los pobres, está claramente inspirado en la Escritura: *«aprended a hacer el bien, buscad lo justo, dad sus derechos al oprimido, haced justicia al huérfano, abogad por la viuda»* (7). Las Bienaventuranzas, proclamadas por Jesús en su Sermón del Monte, y consideradas como fundamento de la más sólida espiritualidad cristiana, aseguran que quienes *«tienen hambre y sed de la justicia, quedarán saciados»* (8).

La fidelidad a la historia de los orígenes también nos exige ese compromiso: *«Impresionados por la situación de abandono de los "hijos de los artesanos y de los pobres", y en respuesta a la contemplación del designio salvífico de Dios, Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos se asociaron para establecer escuelas cristianas gratuitas. Hoy, los Hermanos continúan la misión lasaliana compartiéndola con hombres y mujeres que reconocen la importancia del carisma lasaliano. El Instituto se preocupa, en primer lugar, por las necesidades educativas de aquellos a quienes no se reconocen ni su dignidad ni sus derechos fundamentales. En su misión, se compromete a darles la posibilidad de vivir dignamente como hijos e hijas de Dios»*. (9)

El 45 Capítulo General, en consonancia con la tradición del Instituto, renueva la llamada a asumir audaz y creativamente este compromiso: «*Estamos viviendo un tiempo de gracia, un tiempo de transición que nos conduce a mirar al corazón de nuestra historia carismática y evangélica; un*

tiempo que nos inspira a volver a la libertad, a la audacia y a la creatividad de la primera experiencia y a hacer frente a este momento como un tiempo de conversión personal e institucional con el mundo de los vulnerables y de los empobrecidos». (10)

El magisterio de la Iglesia nos llama a evidenciar este compromiso saliendo a las fronteras, a las periferias: *«¿Dónde están hoy los confines? Ya no coinciden tanto con los lugares alejados sino con las situaciones marginales, las periferias de nuestro mundo. Los confines están hoy en los países empobrecidos, en los pueblos en vías de desarrollo y también en las zonas deprimidas de los países desarrollados. Los confines coinciden con la realidad dramática que viven hoy tantos hombres y mujeres, en un contexto marcado por el empobrecimiento, la migración, el hambre, la injusticia, la indiferencia y la falta de sensibilidad ante el dolor ajeno, la superficialidad, la pérdida de valores religiosos y humanos… La vocación de hermano, vivida con autenticidad y encarnada en esta realidad, adquiere un gran sentido.*

La tensión hacia los confines se traduce en una opción preferencial por los pobres, por quienes se encuentran en una situación de necesidad urgente. A dicha opción están obligados todos los discípulos de Cristo, pues pertenece a la esencia del Evangelio. En efecto, ése es el signo que da Jesús cuando le preguntan si Él es el esperado (cf. Mt 11,2-6). Las personas consagradas, que han hecho profesión pública de conformarse con Jesús, están llamadas a ser coherentes con su compromiso de vivir siempre por los pobres y, en la medida en que su carisma lo exija, con los pobres o como los pobres». (11)

Habiendo conocido los fundamentos, cabe ahora preguntarnos: ¿cómo lograremos hoy responder a la llamada y cumplir con esta encomienda de *educar en y para la justicia*? Creo que los Lasallistas tenemos disponibles suficientes medios, entre los cuales, pueden señalarse los siguientes.

1. *El carácter integral de la educación que ofrecemos*

Los Lasallistas nos ufanamos de ofrecer educación integral. Nuestra preocupación por atender y propiciar el desarrollo de todas las dimensiones y aspectos de una persona debe ser una garantía de que educamos individuos *«competentes y éticamente responsables, sensibles a los problemas sociales, respetuosos de la dignidad humana, defensores de la justicia y la equidad, comprometidos con el medio ambiente, creativos en la búsqueda de soluciones a complejidad actual, y participantes en los procesos políticos y democráticos en sus países y comunidades*». (12)

Felizmente, lo estamos haciendo en forma efectiva. Baste aportar, como muestra un testimonio: *«estamos seguros que ustedes son los llamados a mejorar los procesos de desarrollo del país, ya que por ser egresados de una institución tan prestigiosa como Fundación La Salle, están formados de una manera integral, con una educación de calidad y están preparados para enfrentar cualquier espacio con ética profesional, respeto y valores*». (13)

2. *El lugar central que nuestra pedagogía otorga a la persona*

El afán Lasallista por una educación "centrada en la persona" tiene una relación directa con la educación para la justicia. La centralidad de la persona en el proceso educativo la prepara también para captar su centralidad en el plan salvífico de Dios y, en consecuencia, la dispone a la apertura a la trascendencia y a descubrir el fundamento de su dignidad, es decir su semejanza con Dios y su condición de hijo o hija de Dios. Cuando una persona experimenta efectivamente está doble centralidad, cobra conciencia de su dignidad e, inevitablemente, comprende que las personas a su alrededor comparten la misma dignidad. Este reconocimiento de la dignidad común conferida por la

semejanza con Dios, añade fuerza a la consideración y el respeto mutuos, consecuencia del reconocimiento de la dignidad compartida.

El respeto produce un notable balance, un equilibrio en las distintas relaciones que el ser humano establece --consigo mismo, con los demás, con la naturaleza, con Dios-- y el resultado de este equilibrio es la armonía. Estos dos conceptos son fundamento de la justicia.

3. *El estilo personalizado y fraterno de educación*

«Ciertamente, algunos autores han entendido que la escuela debe conformarse como una comunidad justa, y no dejan de tener razón, porque la manera más creíble de manifestar aprecio por valores como la justicia es hacerlo en una escuela que se esfuerza por organizarse de forma justa» (14).

La escuela Lasallista es mucho más que una "escuela justa"; es la "escuela de la fraternidad", pues en ella se reúnen quienes se reconocen hermanas y hermanos; unos mayores, otros menores. *«Los Hermanos quieren ser, al mismo tiempo, hermanos entre sí, hermanos con sus Colaboradores y con aquellos con quienes se encuentran, y hermanos mayores para los que les son confiados»*. (15) No obstante que las relaciones fraternas no están exentas de diferencias y divisiones, es sabido que, en general, los hermanos se cuidan entre sí y evitan todo lo que pueda dañarles. Lo mismo se espera que hagan quienes, luego de los años de formación, salen de nuestras instituciones y se incorporan a una sociedad necesitada de fuertes dosis de fraternidad, para evitar las injusticias que parecen ser parte inevitable del tejido social. Animados por la experiencia de fraternidad vivida en el centro educativo, los egresados se incorporarán a los espacios sociales dispuestos a luchar contra las raíces de la pobreza y de la injusticia.

4. *Una metodología, inspirado en el itinerario del Fundador*

Juan Bautista de La Salle, primero, fue impresionado por la situación; luego, contempló el designio de Dios, discernió; y, finalmente, fundó escuelas y una congregación para sostenerlas. Cada etapa de este itinerario puede fácilmente asociarse a las etapas del método: ver-juzgar-actuar, generado por la iniciativa del Cardenal Cardijn para la Juventud Obrera Católica de Bélgica, en la primera mitad del siglo XX. El ver-juzgar-actuar surgió como una metodología para la acción transformadora de los cristianos en sus ambientes y para la superación del divorcio entre la fe y la vida. Es ahora ampliamente usado sobre todo en círculos eclesiales.

Este método aclara que para educar para la justicia no basta enseñar acerca de ella, es necesario vivir experiencias. Para reforzar esta convicción conviene hacer eco a unas palabras del H. John Johnston: «*Al igual que Juan Bautista de La Salle, "tenemos que pasar de la mera indignación a la acción, con el fin de liberar nuestra potencialidad profética para desenmascarar los actos de injusticia»*. (16)

5. *El currículum*

Estaría equivocado quien pensara que la educación para la justicia y para cada uno de los otros aspectos enumerados al inicio de esta reflexión son materias de estudio y que su incorporación al plan de estudios basta para atender este urgente llamado. La educación para la justicia y para las otras preocupaciones actuales, constituyen más bien ejes transversales que deben influenciar todas las asignaturas, a través de todos los niveles educativos.

Éstos y muchos otros medios están siendo utilizados en las experiencias formativas diseñadas en los centros Lasallistas, para nutrir el compromiso de toda y todo lasaliano con la educación para la justicia. Sin embargo, todo empeño por educar en y para la justicia debe tener presentes dos recomendaciones de Su Santidad Benedicto XVI: involucrar a los mismos jóvenes y superar el concepto estricto de justicia (17). La primera es una recomendación pedagógica aquilatada por la experiencia y felizmente bien asumida por la pedagogía lasaliana. La segunda recomendación requiere estudio, reflexión y sobre todo una clara comprensión de la cultura moderna. *«No podemos ignorar que ciertas corrientes de la cultura moderna, sostenida por principios económicos racionalistas e individualistas, han sustraído al concepto de justicia sus raíces transcendentes, separándolo de la caridad y la solidaridad: La "ciudad del hombre" no se promueve sólo con relaciones de derechos y deberes sino, antes y más aún, con relaciones de gratuidad, de misericordia y de comunión. La caridad manifiesta siempre el amor de Dios también en las relaciones humanas, otorgando valor teologal y salvífico a todo compromiso por la justicia en el mundo»* (18).

El tema de la Educación para la justicia vuelve a ser propuesto a nuestra consideración en el Jubileo de la Misericordia convocado por Su Santidad, el Papa Francisco. Este hecho es más que una feliz e interesante coincidencia; es una lección que nos enseña que la misericordia nos impulsa a practicar una de las formas más excelente de la justicia. Al anunciar el Año de la Misericordia, el Papa Francisco dijo: *«Abramos nuestros ojos para mirar las miserias del mundo, las heridas de tantos hermanos y hermanas privados de la dignidad, y sintámonos provocados a escuchar su grito de auxilio. Nuestras manos estrechen sus manos, y acerquémoslos a nosotros para que sientan el calor de nuestra presencia, de nuestra amistad y de la fraternidad. Que su grito se vuelva el nuestro y juntos podamos romper la barrera de la indiferencia que suele reinar campante para esconder la hipocresía y el egoísmo»*. (19)

Por su parte, nuestro Superior General nos recuerda que *«un encuentro con la misericordia ocurre cada vez que el Evangelio se encuentra con la humanidad a través de las obras de misericordia corporales: alimentar al hambriento, dar de beber al sediento, vestir al desnudo, visitar y rescatar cautivos, dar cobijo a los sin techo, visitar a los enfermos y enterrar a los muertos. Para los lasalianos, las obras de misericordia incluyen también proporcionar una educación humana y cristiana, sobre todo a las personas que viven más allá de las fronteras de la sociedad contemporánea»*. (20)

Esta profunda vinculación entre justicia y misericordia no resulta extraña al pensamiento universal. En la magistral obra de la literatura española, El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha, encontramos uno de los consejos que el ingenioso hidalgo ofreció a su fiel escudero, Sancho Panza: *«Si acaso doblares la vara de la justicia, no sea con el peso de la dádiva, sino con el de la misericordia»*. (21)

La Asamblea Capitular reunida en Roma, en 2014, nos invitó a concebir el período inter-capitular *«como un tiempo de profunda revitalización, que se apoye en la memoria viva de los orígenes del Instituto a la luz del Evangelio, y que ayude en la relectura creyente que renueva nuestra vida y nuestra misión como respuesta evangélica creíble en la iglesia y en el mundo del siglo XXI»*. (22) Sin duda lograremos propósito tan ambicioso si renovamos el compromiso que, por más de tres siglos, nos ha impulsado a practicar la justicia y enseñar a otros a hacer lo mismo. Los Lasallistas estamos convencidos que nuestra recompensa depende de ello: «*Los que enseñen a muchos la justicia, brillarán como estrellas por la eternidad*». (23)

Citas

(1) Benedicto XVI, Mensaje de su santidad para la celebración de la XIV Jornada Mundial de la Paz. 1 de enero de 2012. https://w2.vatican.va/content/benedict xvi/es/messages/peace/documents/hf_ben-xvi_mes_20111208_xlv-world-day-peace.html

(2) Benedicto XVI, ibídem.

(3) Cortina, Adela et all. Educar en la Justicia. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. Pág. 7.

(4) Hermanos de las Escuelas Cristianas. Esta obra de Dios es también nuestra obra. Documentos del 45 Capitulo General. Circular 469, pág. 23. Roma, 30 de noviembre 2014.

(5) Hermanos de las Escuelas Cristianas. Esta obra de Dios es también nuestra obra. Documentos del 45 Capitulo General. Circular 469, pág. 21. Roma, 30 de noviembre 2014.

(6) Hermanos de las Escuelas Cristianas. Educar en la Justicia. Boletín nº 249, Roma, 2004.

(7) Isaías, 1, 17

(8) Mateo 5,6

(9) Regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, no. 13. Roma, 2015.

(10) Hermanos de las Escuelas Cristianas. Esta obra de Dios es también nuestra obra. Documentos del 45 Capitulo General. Circular 469, No. 1.15. Roma, 30 de noviembre 2014.

(11) La identidad del Religioso Hermano 2, III, No. 30. CIVCSVA, Roma 2015.

(12) Gómez Restrepo, Carlos, FSC, Rector de la Universidad De La Salle, Bogotá, Colombia. Anterior presidente de la Asociación Internacional de Universidades Lasallistas.

(13) Rojas, Betsy, Jefa de división del IUTEMAR extensión Guayana, Venezuela. Discurso a los graduados. Julio 2015.

(14) Cortina, Adela et all. Ibidem. Pág. 8.

(15) Regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, no. 53. Roma, 2015.

(16) Johnston, John, FSC, *Jesus Was Indignant... Are We?* Presentación en la Conferencia Huether. Washington, DC, 15 de noviembre, 2001, p. 6. Citado por R. Schieller en *Una experiencia de Evangelio: Fuera del campamento*. Roma, 25 diciembre 2016, pag. 37.

(17) Benedicto XVI, ibídem.

(18) Benedicto XVI, ibídem.

(19) Papa Francisco, *Misericordiae Vultus*, Bula de convocación del año de la misericordia, No. 15. Roma, Abril 11, 2015.

(20) Schieler, Robert, Una experiencia de Evangelio: Fuera del campamento, pág. 26. Hermanos de las Escuelas Cristianas, Roma, 25 de diciembre 2015.

(21) Cervantes Saavedra, Miguel. El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha, Segunda parte, Capítulo XLII.

(22) Hermanos de las Escuelas Cristianas. Esta obra de Dios es también nuestra obra. Documentos del 45 Capitulo General. Circular 469, pág. 13, Propuesta 2. Roma, 30 de noviembre 2014.

(23) Daniel 12, 3; cfr. Mateo 5, 19-20.

PRACTICING ENVIRONMENTAL SUSTAINABILITY TO PROMOTE ENVIRONMENTAL JUSTICE: THE ENVIRONMENTAL IMPACT OF DE LA SALLE UNIVERSITY – DASMARINAS SCHOOLBOOK ON-LINE CLASS

Marlon Pareja[1] and Arlyn Awayan[2]
[1]Environmental Resources Management Center, [2] Center for Innovative Learning Programs
De La Salle University – Dasmariñas, Cavite, Philippines

Corresponding author: mcpareja@dlsud.edu.ph

ABSTRACT

In His holiness' landmark Encyclical Letter *Laudato si*, Pope Francis discussed comprehensively the relationship of environmental destruction and poverty. He showed how climate change, in particular, can affect the most vulnerable to environmental changes – the poor. This showed that combating poverty and marginalization is not just a social and political issue but also environmental. In the field of education, how can climate change mitigation and adaptation are promoted in the curriculum? How can it be practiced within an institutional framework? This paper presents the environmental impact of De La Salle University – Dasmariñas Schoolbook (Educ2.0) on-line class program. Environmental impact was measured by determining the students' carbon and water footprints in both method of instructional delivery. Results showed that for a three-month period scope of study, a total of 810.50 hours were used for on-line classes and this was compared to data if the classes were given using a face-to-face mode of delivery. Results showed that on-line classes has reduced the student's carbon footprint by 71.44 % translating to 45.77 kg per class session compared to conventional face to face method of delivery. In terms of water footprint, there was a reduction of 63.95% or a total water footprint reduction of 137,421.67 liters in the last three months.

Keywords: on-line class, climate change, environmental impact, environmental education

Introduction

In the Encyclical Letter *Laudato Si* of our Holy Father Francis, the Pope discussed comprehensively the relationship of environmental destruction and poverty. He showed how climate change, in particular, can affect mostly third world countries of which majority of the population are poor – the most vulnerable to environmental changes. The poor, due to changes, are forced to leave their homes and lived in unsafe areas with great uncertainty in their future. The poor, who are the least contributors to the causes of climate change are the ones subjected to its worst impacts and creating injustices from these environmental changes. How would the Lasallian institutions respond to these signs of the times?

The United Nations Program on Education for Sustainable Development (ESD) promotes the philosophy that every human being should have the right to acquire the knowledge, skills, attitudes and values necessary to shape a sustainable future[1]. This means the inclusion of crucial sustainable development issues into curriculum and teaching. Some of the key issues are climate change, disaster risk reduction, biodiversity conservation, poverty reduction, equitability, gender sensitivity and sustainable consumption. It highly encourages the use of participatory teaching and learning methods that will motivate and empower learners to change their paradigm and take tangible actions in the promotion of sustainable development. Participatory means method is learner-centered. Consequently, Education for Sustainable Development upholds competencies like pro-activeness, critical thinking, creating future implications and scenarios together with making decisions though consensus. The educator, therefore, becomes an integral facilitator in this method.

De La Salle University-Dasmariñas (DLSU-D) is at the forefront in the promotion of Education for Sustainable Development among higher educational institutions in the Philippines being recognized nationally and internationally for its environmentally sustainable initiatives. One of its flagship programs is BLACK OUT! GREEN IN! – Project Carbon Neutral which aims to make DLSU-D a carbon-neutral university. As part of its integration to global education, DLSU-D utilizes eLearning through the DLSU-D Schoolbook – an online educational tool that may be used both synchronously and asynchronously. But does eLearning promotes environmental sustainability? Does it promote environmental justice?

This paper presents the environmental impact of eLearning using carbon footprint and water footprint as measuring tools. Using the DLSU-D Schoolbook program as platform, comparison with conventional classroom methods on the resources utilized was done.

Review of Related Literature

In the Philippines, the national government in 2009 enacted the Republic Act 9729 or the "Climate Change Act of 2009". The Act recognizes the vulnerability of the Philippines to the impacts of Climate Change and therefore provided the mechanism of mainstreaming climate change in the formulation of policies, creation of programs and integration to the Philippine curriculum. The law explicitly mandates educational institutions to integrate climate change and its impact to the curriculum.

But curriculum is not just the subjects or courses taken by the learners inside the four walls of the classroom (Gruenewald, 2003), but rather it is the totality of the academic and hidden curriculum the learner imbibes during the course of his study. This means that the academic institutions' norms, values and beliefs, infrastructure and policies are part of the learner's education. Ecologically speaking, how the academic institution manages its resources, its consumption and its values on sustainability are part of the learner's learning process. Taking from this, every institution like a university has an environmental aspect. The environmental aspect draws from the university's utilization of resources which includes paper, raw fuel, water, energy, transport, food and others. From these aspects, impacts are created. Impacts like pollution, hazardous and non-hazardous waste, greenhouse gases (GHG), sewage, air pollution and the like. These impacts can be measured quantitatively by using numerous methods. Two of these are carbon and water footprints.

The carbon footprint (CF) of a school is defined as the total sets of greenhouse gas emissions contributed by the school to the atmosphere. A school contributes to climate change by its

[1] http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/

operations coming from the use of energy, production of waste, and the use of transportation. On the other hand, a school's water footprint (WF) can be defined as the volume of water used, directly or indirectly, by the school (Chapagain and Hoekstra, 2004). Indirect water use comes from the use of products (which utilizes water to produce) and resources while direct water use comes from the use of water from drinking, washing and other personal consumption.

Methodology

Scope

The study conducted an assessment of the crucial environmental components that shape the different methods of delivery of the curriculum courses. Roy and Potter (2007) discussed that conventional and traditional method is classroom-based where face-to-face teaching that happens and learners are physically present in the campus. In this type of delivery approach, learners are required to attend physically the lectures, conduct research in the laboratories and utilize the library and consume university resources (e.g. energy and water). Also, On the other hand, eLearning platforms like the DLSU-D Schoolbook eclass utilize a different delivery method. The course is delivered on-line whether asynchronous or synchronous and the student does not need to go to the classroom or to the school to physically attend classes. The learner can conduct his or her lessons on his own time as defined by the teacher who in this case is considered as learning facilitator. This delivery partially replaces the physical production and distribution of course lessons, audio-visual materials, conduct of exams and giving away of handouts (Roy and Potter, 2007). Ecologically, the major differences in the two methods identified concern the requirements for travel; consumption of energy for the university utilities and educational tools, water, consumption of paper and other printed matter for teaching and learning (Roy and Potter, 2007).

Data Gathering Procedure

De La Salle University – Dasmariñas (DLSU-D) employs the eLearning curriculum using a blended mode of delivery. This means that a faculty can only utilize the DLSU-D Schoolbook up to fifty percent (50%) of his total teaching hours per course in a semester. For the number of hours spent online, resources used and students enrolled, monitoring is done by the Center for Innovative Learning Programs (CILP). Data from this study were provided by the University Registrar and CILP.

For the online classes study, a total of fifty (50) faculties with a total two-hundred thirty-five (235) classes were chosen randomly from the database of the CILP (Table 1). The number of students, hours of online classes, assessments given, resources provided and lessons given were noted in a three month period. Assessments were based on number of exams given on-line and resources would mean handouts, supplemental readings, lectures and other instructional materials. Since the assessments and resources are given on-line, the students were strictly discouraged to hardcopies of exams or print resources given.

To obtain information required to compare the two methods of delivery, questionnaires were developed for students using previous literatures (Pareja, 2011). The student survey obtained the following information for each course: a). Frequency, distance and mode of travel going to and from university; b). paper used for photocopying, usual number of assignments given together with exams for face-to-face mode of delivery.

Table 1. *Profile data of 235 on-line classes surveyed*

Total number of students	8993
Total number of classes	235
Number of lessons given	1321
Number of assessments given	1422
Number of papers saved from assessments (pcs.)	10985
Total number of resources given	760
Number of papers saved from resources (pcs.)	325182
Total hours utilized on-line	810.5

Determining Environmental Impacts

The approach used in estimating the environmental impacts of the course delivery is to use the resource flow accounting methodology using available national statistical data and scientific literatures to measure the carbon footprint of DLSU-D Schoolbook (DS) classes. In this study, the carbon footprint (CF) and water footprints (WF) of the DS classes were compared to the CF and WF if the classes were held using the conventional face-to-face mode of delivery using the methodology employed by Pareja (2011).

For carbon footprint measurement, energy consumption coming from lighting, air-conditioning unit used, photocopying, printing and multi-media used were utilized to measure the CO_2 emissions (carbon footprint), this is compounded with emissions coming from transportation and solid waste production.

For water footprint measurement, the study utilized the methodology suggested by Chapagain and Hoekstra (2008) and Pareja (2012). Computation of water footprint came mainly from savings from paper utilized and direct water use will come from use of the university facilities is classes were held conventionally using pre-computed data (Pareja 2011).

Results and Discussion

Performing the methodology provided, CF and WF were computed based on standard procedures. Based on data gathered, Table 1 provides the pertinent data of two hundred thirty-five (235) on-line classes. These were compared to possible materials (e.g. paper) and resources (i.e. energy, fossil fuel and water) if the given 235 classes were given face to face. Carbon footprint was based measured carbon dioxide emitted by the process and water footprint was based on the sum of the direct and indirect water utilized in the whole process.

Carbon Footprint and Water Footprint of on-line classes versus conventional Delivery

The results of the energy consumption and its corresponding greenhouse gas emission value are shown in Table 2 and Figure 1. Greenhouse gas emission was measured through the measured carbon footprint of the activity.

In terms of carbon footprint, the study found out that there was a 71.44% decrease in the greenhouse gas (GHG) emission of students employing the DLSUD Schoolbook (on-line class)

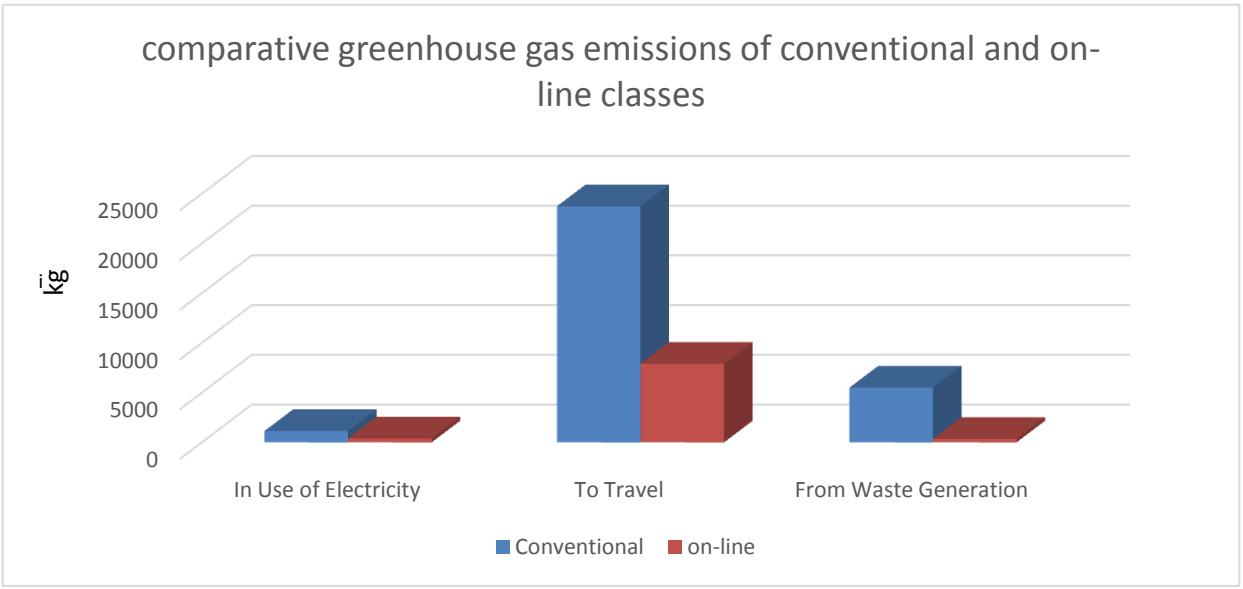
compared if the course was given using conventional method of delivery. The biggest reduction was from the generation of waste (93.33% reduction) and transportation (66.66 % reduction) going to and from the University if the student will attend a face-to- face class.

***Table 2**. Comparative Greenhouse Gas (GHG) emissions produced from using face-to-face and on-line classes method of delivery in the 235 classes surveyed.*

Carbon Footprint Produced from activities (in kg)	**Using face to face**	**Using on-line**	**% difference**
In Use of Electricity	1146.01032	406.32556	64.54
To Travel	23741.52	7913.84	66.66
From Waste Generation	5503.716	359.72	93.46
TOTAL	30391.24632	8679.88556	71.44

The 71.44% difference or the 45.77 kg per student carbon footprint decrease in the utilization of the student's over-all carbon footprint when attending classes. This means that doing on-line classes at home compared to a face-to-face method in the University promotes more efficiency in the use of electricity and reduction of greenhouse gases which contributes to global warming.

***Figure 1**. Comparative greenhouse gas emission (in kg) of students using Conventional and on-line (DLSUD Schoolbook) methods of delivery of the 235 classes used in the study.*



The difference may be due to several factors:

1. The reduction in travel to and from the University;
2. Reduction in the utilization of University utilities and production of waste;
3. Utilization of more efficient equipment (e.g. laptops and tablets) and reduction in the production of paper and handouts

Water footprint was computed based on the utilization of water directly and indirectly. Direct water consumption comes from the use of University utilities like water closets, sinks and utilization of water for cleaning of facilities while indirect water use came from freshwater saved in lieu of the

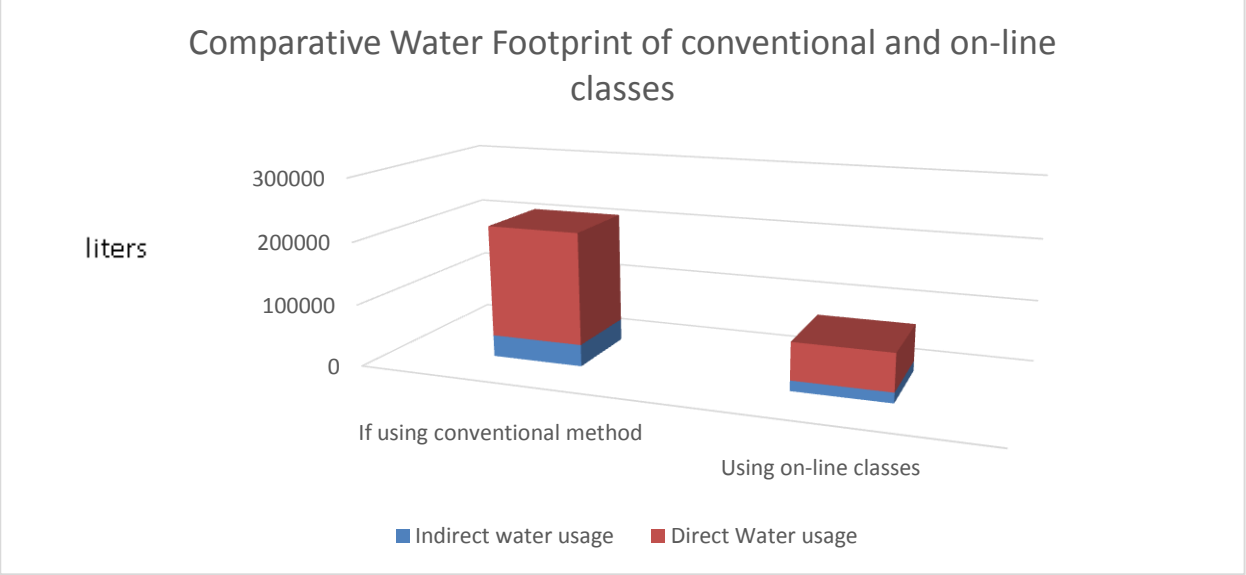
reduction in the use of paper. Indirect water use is based on the amount of freshwater inputs in the production of the product (i.e. paper). A reduction in the use of paper by the activity would mean a reduction in the water footprint of the activity. Table 3 and Figure 2 show the water footprint of on-line classes *vis-a-vis* if the classes were conducted using conventional method of delivery.

***Table 3**. Comparative Water Footprint of on-line classes vis-à-vis if the course was given conventionally for the 235 classes.*

Water Footprint of the activity (in liters)	**If using conventional method**	**Using on-line classes**	**% difference**
Indirect water usage	35030	16503	52.89
Direct Water usage	179860	59953.33	66.67
TOTAL	214890	77468.33	63.95

Results have shown that there is a 63.95% decrease in the student's and subsequently the University's water footprint. This is due to the significant reduction on the utilization of paper and the reduction on the use of the University's utilities. This does not include the impact of providing the course syllabus online. For the University, this translates to 137,421.67 liters of direct water saved in a three-month period.

***Figure 2**. Comparative Water footprint of Students using on-line and Conventional Method of Delivery of the 235 classes*



Data showed that doing on-line classes at home compared to having face-to-face classes in the University decreases the student's general water footprint in the activity by almost 64%. This contributes generally in the significant reduction of the use of valuable freshwater in the conduct of the activity.

In general, the University was able to save from the 235 classes surveyed a significant reduction in its carbon and water footprints in the conduct of its classes for its more than 12,000 students. A shift

to blended courses in other classes may be promoted by the University and utilize its savings to promote sustainability of its other programs.

The environmental impact can be translated economically and would therefore show that in the long run environmental impact reduction can also mean reduction in the cost of using on-line classes. By practicing and implementing environmental sustainability, the University is able to contribute to the general advocacy of reducing cause of climate change and in the long run promote environmental justice.

The study recommends the conduct of an assessment on the general consequence of shifting towards electronic teaching in terms of the use of electricity and generation of e-waste through a life cycle assessment.

References

Chapagain, A. K., & Hoekstra, A. Y. (2004). Water footprints of nations, Value of Water Research Report Series No. 16, UNESCO-IHE, Delft, the Netherlands

Chapagain, A. K., Hoekstra, A. Y., & Savenije, H. H. G (2006). Water saving through international trade of agricultural products, *Hydrol. Earth Syst. Sci*., 10, 455–468.

Gruenewald, D.A (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. Educational Researcher 2003 Vol 32 No. 4, pp 3-12.

Pareja, M. (2011). The Carbon Footprint Calculator. De La Salle Philippines (in press).

Pareja, M (2012). Water Footprint for Water Management and Education. Philippine Network of Educators on Environment Journal (in press)

Roy, P and R. Potter (2007). Designing Low Carbon Higher Education Systems. *International Journal on Sustainability in Education*, 9, 2, 116-130.

http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/

http://www.brookings.edu/blogs/education-plus-development/posts/2013/05/20-sustainable-development-education-post-2015-anderson

DELIBERANDO EN UNA DEMOCRACIA EN LAS AMÉRICAS APRENDIENDO A VIVIR EN DEMOCRACIA DURANTE EL BACHILLERATO

Mtra. Luisa Gabriela Chávez Aviña
Mtro. Juan Gabriel Zamora Jiménez
Universidad La Salle Pachuca, México

RESUMEN

Este documento describe la manera como los alumnos de nivel bachillerato se involucran en las elecciones del Consejo Estudiantil como órgano representativo, haciendo un ejercicio de democracia en la institución educativa al efectuar en la escuela elecciones organizadas por el órgano de gobierno estatal encargado de llevar a cabo las elecciones en nuestra entidad federativa. Para ello es importante que el alumno esté preparado en dos aspectos fundamentales como son ejercicios de Deliberación y la puesta en práctica de los Principios de la Democracia.

Palabras clave: análisis, deliberar, compromiso, responsabilidad cívica, principios de la democracia.

Introducción

El tema de la democracia y de los derechos humanos ha tomado una importancia relevante en nuestro contexto nacional, por ello es necesario atraer estos temas a nuestros bachilleratos, con la finalidad de despertar en el educando una cultura cívica y de respeto a los principales valores democráticos. Por ello el programa *Deliberating in a Democracy in the Americas* (Deliberando en una Democracia en las Américas) está diseñado para fomentar la enseñanza y el aprendizaje de principios democráticos y las habilidades de deliberación cívica entre una nueva generación en los Estados Unidos y en Latinoamérica. Esta importante iniciativa es conducida por la Fundación de los Derechos Constitucionales en Chicago (*Constitutional Rights Foundation Chicago*, CRFC), la Fundación de los Derechos Constitucionales en Los Ángeles (*Constitutional Rights Foundation in Los Angeles*, CRF) y *Street Law, Inc*. con un subsidio del Departamento de Educación de los Estados Unidos de Norte América.

El objetivo de *Deliberating in a Democracy in the Americas* es incrementar el conocimiento, la habilidad y la vocación de los profesores y estudiantes de escuelas preparatorias en los Estados Unidos y en Latinoamérica para participar productivamente en deliberaciones de cuestiones polémicas relacionadas con los principios democráticos de sus países. El programa incluye a grupos de profesores y estudiantes de escuelas preparatorias de California, Colorado, Illinois, Maryland, Minnesota, Carolina del Norte y Virginia en los Estados Unidos y de lugares en Colombia, Ecuador, México y Perú.

Deliberating in a Democracy in the Americas es una extensión de la sumamente exitosa iniciativa *Deliberating in a Democracy* con profesores de los Estados Unidos, Europa Oriental, Azerbaiyán y Rusia. Entre 2004 y 2010, más de 400 profesores involucraron a más de 20.000 estudiantes de preparatorias en auténticas deliberaciones cívicas, mientras aprendían los principios democráticos y participaban en lecciones sobre la democracia.

Justificación

En México hemos observado en los últimos años la escasa participación de la ciudadanía en el ámbito político nacional, estatal y municipal. De acuerdo con datos del Instituto Estatal Electoral del Estado de Hidalgo, en las elecciones para Gobernador en el año 2010 el índice de abstencionismo fue de 52.62%, en las elecciones para diputados locales en 2011 fue de 52.27 % y en las elecciones para presidente municipal en los 84 municipios de la entidad en 2011 fue de 42.71%, lo cual se refleja de manera diáfana en los altos índices de abstencionismo en los procesos electorales, por lo que se hace necesario reforzar la instrucción democrática de nuestros alumnos, a través del programa Deliberando en una Democracia en las Américas, el cual ha tenido en Estados Unidos los siguientes beneficios:

- Más del 98% de los profesores informaron que "casi todos" los estudiantes pensaron críticamente durante las deliberaciones y desarrollaron una mayor comprensión de los temas.
- Más del 88% de los estudiantes afirmó que las deliberaciones intensificaron su comprensión de los temas y que "aprendieron mucho" con este proceso.
- Más del 77% de los estudiantes manifestó una mayor capacidad para expresar sus opiniones y el 72% afirmó que desarrolló más confianza para hablar sobre temas públicos.
- Casi el 100% de los profesores indicó que continuaría usando la deliberación después de finalizar el proyecto. [1]

El programa inició en el bachillerato de la Universidad La Salle Pachuca, en agosto de 2011 con grupos del último año, en la materia de Derecho, se continúa hasta el momento habiéndose extendido a las materias de Historia de México y Estructura Socioeconómica, involucrando cada vez a más alumnos del bachillerato incluidos en este programa.

Uno de los logros de la implementación de este programa es la interacción que se ha tenido con alumnos y profesores de la escuela Champlin Park de Minnesota, a través de videoconferencias, en las cuales los alumnos deliberan sobre una lectura previamente acordada por los profesores de ambas escuelas y temas de interés común.

Desarrollo

1. *Metodología de la Actividad de Aprendizaje*

El método que se sugiere para alcanzar una sólida educación democrática es la Deliberación de un tema controvertido dentro del salón de clases, con la finalidad de que el alumno se involucre en el texto y pueda expresar sus ideas de manera libre, responsable e informada.

[1] Deliberando en una democracia en las Américas. "Democracia y Deliberación". 2013. 05 de julio de 2013 http://www.dda.deliberating.org/index.php?option=com_content&view=article&id=19%3Aabout-us&catid=29%3Ageneral&Itemid=27&lang=es.

Las reglas que se exigen en el procedimiento de Deliberación son las siguientes:

- Leer el material detenidamente.
- Concentrarse en el tema de la deliberación.
- Escuchar atentamente lo que dicen los demás.
- Entender y analizar lo que dicen los demás.
- Hablar y alentar a otros a que hablen.
- Hacer referencia a la lectura para respaldar las ideas.
- Utilizar conocimientos de contexto pertinentes, lo que incluye experiencias de vida, de manera lógica.
- Mantener la participación y ser respetuoso cuando surgen controversias.

En cuanto al procedimiento de la Deliberación, se deben seguir los siguientes pasos:

- Lectura del material a deliberar, lo cual se puede hacer de manera individual o grupal. (El sitio web oficial ofrece una serie de lecturas para este propósito: ciberacoso, voto obligatorio, salud pública, corrupción e independencia judicial, justicia juvenil, manifestaciones públicas, libre comercio, migración, etc.)
- Resolución de dudas y vocabulario empleado en la lectura, así como clarificación de la pregunta de deliberación. (Todas las lecturas inician con un cuestionamiento, vgr. ¿El voto debería ser obligatorio en nuestra democracia?).
- Se divide al grupo en equipos de 4 integrantes, sentados frente a frente, y se les identifica A y B. A cada integrante se le proporcionará la hoja identificada como "Apunte de clase".
- Cada participante debe escribir en la hoja proporcionada tres ideas que les hayan llamado la atención del tema.
- Se les asigna un rol a cada par, por ejemplo el equipo A estará a favor de la pregunta de deliberación, en tanto el equipo B estará en contra, anotando 3 argumentos a favor o en contra según sea el caso.
- Tendrán un breve tiempo para exponer sus ideas a los contrarios, sin que estos puedan manifestarse hasta en tanto les corresponda. (No hay deliberación, solo exposición de ideas).
- Cambio de rol, es decir los que estaban a favor de la pregunta de deliberación ahora estarán en contra y viceversa, exponiendo las ideas respectivas en un breve periodo de tiempo.
- Asumen la postura que vaya de acuerdo a su ideología, iniciando la deliberación en su equipo.
- Se lleva a cabo una plenaria, en la cual el guía fomenta la deliberación a través de la participación del grupo.
- Después de una reflexión, cada participante asume una postura personal, misma que es contabilizada por el facilitador.

2. *Principios de la Democracia*

Con la finalidad de que los alumnos de los bachilleratos se involucren en una cultura de participación y crítica cívica, se promueve la comprensión de los Principios de la Democracia que apoyará que en el futuro cercano se involucren en la elección del Consejo Estudiantil y en unos años en los problemas políticos, sociales, económicos de su región y tomen parte de las decisiones de gobierno de su comunidad.

El proceso que se utiliza para conocer los Principios de la Democracia es la Deliberación - dicha técnica, comentada y explicada línea arriba - y es exitoso porque hemos apreciado un cambio en la forma de abordar un tema, ya que aplican la deliberación y sobre todo han aprendido a escuchar de

manera tolerante las ideas de los demás. De igual forma hemos detectado que al aplicar esta técnica en el aula de clases ha contribuido para que los alumnos se interesen en temas actuales para deliberar fundamentando sus opiniones en sus propias experiencias, reflexiones personales, noticias, promoviendo una actitud crítica, madura y propositiva en los educandos.

Mediante este proyecto se logra que el alumno desarrolle varias competencias genéricas y disciplinares establecidas en la Reforma Integral de la Educación Media Superior, como las que a continuación se detallan[2]:

Toma decisiones fundamentadas de manera crítica, creativa y responsable en los distintos ámbitos de la vida social. Esta competencia se desarrolla cuando después de la lectura deciden poner algunas acciones en práctica:

- Selecciona entre las distintas fuentes del conocimiento aquellas que le resultan pertinentes para intervenir en el entorno social, cada tema a deliberar tiene una lectura respectiva en la que el alumno puede analizar distintos puntos de vista sobre el tema, para que al final de la actividad tome una posición fundamentada en la lectura y en su reflexión.
- Participa como agente social de cambio a través de la valoración de las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género, asimismo delibera la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.
- Evalúa las relaciones de los procesos de migración, desarrollo económico, científico y tecnológico como factores de transformación social.
- Evalúa las funciones de las leyes en la vida comunitaria y con ello asume su compromiso social, hay lecturas que están estrechamente relacionados a esta competencia tales como el análisis de la justicia juvenil y la actuación de los jueces.
- Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos, al poder confrontar realidades con alumnos de otras latitudes.
- Fundamenta su decisión personal ante un dilema ético.

Tomando en consideración que los participantes, a través de esta metodología, aprenden a deliberar, lo cual es diferente a discutir e imponer sus ideas, se involucran cada vez más en su entorno.

La Deliberación se puede incorporar a otras materias del bachillerato, no necesariamente con los temas sugeridos en el programa original, sino adecuándolo a los temas de las materia como sería en Ética y Formación en Valores, en donde los alumnos podrían aprender a deliberar sobre distintos temas relacionados con la materia, así logramos que además de profundizar y reflexionar sobre algún tema en particular, los jóvenes aprenderán a deliberar con todas las ventajas que esto conlleva como el aprender a oír a los demás, fundamentar sus opiniones y defender sus convicciones.

Los principios de la democracia que se analizan en clase son los siguientes[3]:

a. *Aceptando los resultados de las elecciones*: En las elecciones, hay ganadores y perdedores. Ocasionalmente, los perdedores creen con gran convicción que su partido o candidato es el mejor y se niegan aceptar que han perdido la elección. Asumiendo que una elección ha sido declarada "libre y justa", al ignorar o rechazar los resultados de la elección viola los

[2] Secretaría de Educación Pública. SEP. 2013. Subsecretaría de Educación Media Superior 05 julio 2013. http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/.

[3] Deliberando en una democracia en las Américas. "Principios de la Democracia". 2013. 05 de julio de 2013 http://www.dda.deliberating.org/index.php?option=com_content&view=article&id=19%3Aabout-us&catid=29%3Ageneral&Itemid=27&lang=es.

principios de la democracia. La democracia depende de una transferencia de poder pacífica de un grupo de líderes a otros, de esta manera aceptar los resultados de una elección libre y justa es esencial.

b. *Responsabilidad:* En una democracia, los funcionarios designados o elegidos deben rendir cuentas al pueblo. Son responsables de sus acciones. Los funcionarios deben tomar decisiones y realizar sus obligaciones de acuerdo a la voluntad y deseos del pueblo a quien representan, no de sí mismos o de sus amigos.

c. *Carta de Derechos (Constitución Política):* La mayoría de los países democráticos tienen una lista de derechos y libertades del ciudadano. Con frecuencia llamada "Carta de Derechos," este documento limita el poder del gobierno y explica los derechos garantizados a todos los ciudadanos del país. Protege al pueblo de un gobierno que podría abusar de su poder.

d. *Participación del Ciudadano*: Uno de los principios más básicos de una democracia es la participación de los ciudadanos en el gobierno. La participación no es solo el derecho del ciudadano, también es su deber. La participación del ciudadano puede tomar múltiples formas incluyendo la carrera para la elección, votar en las elecciones, informarse, debatir temas, asistiendo a juntas comunitarias, ser miembro de organizaciones de voluntarios privados, pagar impuestos, servir en un jurado, e incluso protestar.

e. *Control sobre el abuso del poder:* Uno de los abusos del poder más comunes es la corrupción, que ocurre cuando funcionarios del gobierno usan fondos públicos para su propio beneficio o ejercen su poder de manera ilegal. Para proteger de estos tipos de abusos, los gobiernos democráticos usualmente se estructuran para limitar el poder de las oficinas de gobierno y a las personas que trabajan para ellos.

f. *Libertad económica:* Esto quiere decir que el gobierno permite la posesión privada de algunas propiedades y negocios. A las personas se les permite elegir su propio trabajo y afiliarse a sindicatos. El papel que el gobierno debe tomar en la economía es motivo de debate, pero generalmente se acepta que el comercio libre debe existir en una democracia y que el estado (gobierno) no debe controlar totalmente la economía.

g. *Igualdad:* En una democracia, todas las personas tienen las mismas oportunidades, y no deben ser discriminadas por su raza, religión, origen étnico, género, u orientación sexual. Personas y grupos mantienen sus derechos al tener diferentes culturas, personalidades, lenguas, y creencias.

h. *Derechos Humanos:* Todas las democracias se esfuerzan a valorar la vida y dignidad humana y a respetar y proteger los derechos humanos de sus ciudadanos.

i. *Independencia del Poder Judicial:* En democracias, los tribunales y el sistema judicial son imparciales. Los jueces y el poder judicial deben ser libres y actuar sin influencias o control de los poderes ejecutivo y legislativo del gobierno. Tampoco deben ser corruptos o estar sometidos a influencias individuales, de empresas o grupos políticos. Estas ideas están relacionadas con el imperio de la ley y el control del abuso de poder. Un poder judicial independiente es esencial para un sistema legal justo y equitativo.

j. *Sistema de Multi-Partido:* Para tener una democracia, más de un partido político debe participar en las elecciones y jugar un papel en el gobierno. Un sistema multipartidista

permite la oposición organizada al partido que gane las elecciones. La pluralidad de partidos proporciona al gobierno diferentes puntos de vista sobre los temas y ofrece a los votantes una variedad de candidatos, partidos, y políticas por los que pueden votar. Históricamente, cuando un país solo tiene un partido, el resultado ha sido la dictadura.

k. *Tolerancia Política:* Esto quiere decir que mientras la mayoría de la gente regula en una democracia, los derechos de las minorías deben ser protegidos. Una sociedad democrática a veces está compuesta por personas de diferentes culturas, razas, religiones, y grupos étnicos que tienen puntos de vista diferentes a los de la población mayoritaria. A las personas que no están en el poder, se les debe permitir organizarse y expresar sus ideas. A veces se alude a las minorías políticas como "la oposición" porque pueden tener ideas que son diferentes de las de la mayoría dirigente. Si la gente de la mayoría trata de destruir los derechos de las personas de grupos minoritarios o con puntos de vista minoritarios, entonces también intenta destruir la democracia.

l. *Elecciones regulares, libres y justas:* Una manera en la cual los ciudadanos expresan su voluntad es eligiendo a los funcionarios que los representen en el gobierno. En una democracia, se tienen elecciones de forma regular, los funcionarios deben ser elegidos de manera libre y justa. La mayoría de los ciudadanos adultos deben tener el derecho de votar y postularse para un cargo sin importar su raza, género, etnia y nivel de riqueza. Adicionalmente, no deben existir obstáculos que hagan difícil a la gente votar. No debe de haber intimidación, corrupción, o amenazas a los ciudadanos antes o durante una elección.

m. *El mandato de la ley:* En una democracia, nadie está encima de la ley, ni un rey, ni un presidente elegido, ni un oficial de policía o miembro del ejército. Todos deben obedecer a la ley y serán hechos responsables si la violan.

n. *Transparencia:* Para que el gobierno sea responsable, la gente debe estar al tanto de las acciones que su gobierno está tomando. Un gobierno transparente lleva a cabo reuniones públicas a las que sus ciudadanos pueden asistir. En una democracia, la prensa y el pueblo pueden obtener información sobre las decisiones que se están tomando, quienes las está tomando y porque.

De los principios mencionados con antelación, se aplican de manera clara entre el alumnado a través de las elecciones que se realizan en los bachilleratos para la renovación del Consejo Estudiantil de cada campus. Toda vez que se hace conciencia a los educandos de la importancia de su voto, se forman varias planillas[4] para que haya diversidad política, se van aplicando todos y cada uno de estos principios, pues contamos con la ayuda y asesoramiento del Instituto Estatal Electoral del Estado de Hidalgo, para enseñar a los jóvenes como se lleva a cabo una elección, se nombran escrutadores, representantes de las planillas, observadores electorales y todo con la finalidad de que las elecciones sean claras y los más apegado a la realidad, se imprimen boletas para la votación con la foto de los integrantes de cada planilla y al final del día se hace el cómputo y se da a conocer el resultado.

[4] Planilla: Grupo de alumnos del bachillerato con promedio escolar de 8.5 que se integran con una propuesta para participar en las elecciones del Consejo Estudiantil, quien tiene voz y voto en las reuniones del Consejo Técnico y del Consejo Universitario.

Como se menciona en la *Regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas* en su capítulo dos, con el Proyecto Deliberando en una Democracia en las Américas, se busca una enseñanza de calidad que promueva el desarrollo integral de la persona, ello en virtud de que con los ejercicios de Deliberación se logra en los educandos no solo los contenidos de las materias de la currícula tradicional sino que además conocer y profundizar sobre los problemas de su entorno tanto nacionales como internacionales, lo que permite que exista variedad de temas pues no se tiene ningún límite y el conocimiento humano es extenso, consiguiendo entre los alumnos se genere un diálogo respetuoso e intercambio de ideas, obteniendo una apertura y voluntad de escuchar que es una de las misiones lasalianas (14.1)

De acuerdo con el mismo documento en el artículo 17.1 refieren que hay que buscar la promoción de la paz y la justicia, buscando defender los derechos de los niños y jóvenes lo cual se logra con los ejercicios de deliberación, alcanzando que nuestros "estudiantes integren, en sus compromisos personales y profesionales, el interés por la justicia social y la lucha contra las pobrezas" (pág. 29). Sin embargo la única manera que defiendan los derechos de niños y jóvenes, así como que luchen contra todos los tipos de pobreza es a través de la investigación, de la reflexión, del conocimiento de los problemas sociales que se enfrentan en el mundo contemporáneo; es por ello que la técnica de deliberación contribuye a la consecución de estos fines, pues para llevarla a cabo se requiere de estar informado, se requiere de observar nuestro entorno para situarnos en las problemáticas que laceran a nuestra sociedad, se requiere de reflexiones objetivas y desde luego se requiere de conocimiento para proponer soluciones y mejoras que alivien las desigualdades sociales que día a día se viven en nuestras comunidades, para lograr que nuestros alumnos se conviertan en líderes a quienes no se les haga indiferente la problemática social, sino por el contrario que sean partícipes y artífices de una sociedad más justa, más igualitaria, más pacífica en donde sean respetados los derechos de las minorías.

Conclusiones

El conocimiento de los Principios de la Democracia nos ha resultado de gran trascendencia al conseguir que de forma responsable, consciente y cívica el alumnado participe en un primer momento en la elección del Consejo Estudiantil y en el futuro próximo sean ciudadanos comprometidos con su entorno, quienes de manera crítica participen en la vida política de su región.

La técnica de Deliberación nos ha permitido conseguir que los participantes se interesen en los temas propios de su entorno, estén informados, reflexionen sobre los mismos y puedan opinar y sugerir soluciones razonadas.

De igual forma se ha conseguido tolerancia y respeto para las diferentes opiniones, logrando una escucha activa con una apertura a las nuevas posturas que se van generando del diálogo.

Referencias

Deliberando en una democracia en las Américas. Constitutional Rights Foundation. 05 Jul 2013. En: http://www.dda.deliberating.org/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1&lang=es

Hermanos de las Escuelas Cristianas. *Regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*. Casa Generalizia, Roma, 2015 http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/2011/07/Regla_2015_spa.pdf

Secretaría de Educación Pública. SEP. 2013. Subsecretaría de Educación Media Superior 05 Julio 2013. En: http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/.

LA GESTION SCOLAIRE DES « NOUVELLES PAUVRETES » EN AFRIQUE OCCIDENTALE : CAS DES COLLÈGES DE TOUNOUMA ET DE TOUSSIANA AU BURKINA FASO

F. Jacques Monchébi, FEC
District du Golfe du Bénin,
Formateur au Noviciat Interafricain de Bobo-Dioulasso (Burkina-Faso)

RÉSUMÉ

Dans le monde du XXIe siècle, les lasalliens font face aux « nouvelles formes » de pauvreté et à la culture de réification. Au Burkina Faso, un pays d'Afrique occidentale marqué par la pauvreté de masse qui s'accompagne de misères morale et spirituelle, les Frères et les Laïcs qui partagent la mission éducative lasallienne essaient de relever ce défi. L'auteur de cet article partage les expériences d'accompagnement scolaire des élèves des Collèges de Tounouma et de Toussiana pour faire connaître la manière dont les élèves pauvres sont pris en charge. A partir d'enquêtes réalisées sur le terrain, il identifie d'une part les « nouveaux pauvres » dans ces deux établissements lasalliens. Il donne d'autre part la parole aux élèves pour témoigner de leurs diverses situations de pauvreté. De même il accorde la parole aux Frères et Laïcs engagés dans la prise en charge de ces élèves pour partager leur expérience personnelle d'accompagnateurs. Il parvient à la conclusion que dans le contexte du Burkina Faso, les nouvelles pauvretés des élèves sont plus d'ordre affectif et moral et que la prise en charge des élèves victimes est globale.

Mots-clés : gestion scolaire, « nouvelles pauvretés », option préférentielle pour les pauvres, Burkina Faso.

1. Orientation méthodologique du thème

L'orientation générale du présent article est celle définie par le Secrétariat aux Ressources Lasalliennes : *le processus d'enseignement/apprentissage lasallien pour le XXI^e^ siècle. Nouveaux défis pour les lasalliens : faire face aux nouvelles formes de pauvreté et à la culture de réification dans un monde technologique.*

1.1 Orientation générale

L'objectif général du Secrétariat aux Ressources Lasalliennes est d'*explorer la diversité des processus de l'enseignement/apprentissage qui ouvrent certainement de nouvelles possibilités éducatives face aux défis du XXI^e^ siècle,* dans la manière dont les lasalliens apportent des réponses aux nouvelles formes de pauvreté. La question principale posée est alors « *quelles nouvelles pauvretés empêchent les élèves de réussir ? »*

1.2 Clarification du thème

L'étude porte sur la gestion scolaire des « nouvelles pauvretés ». Dans le cadre de l'école lasallienne, la gestion scolaire s'inspire de la pédagogie lasallienne basée sur la centralité de l'élève[i]. Elle s'enracine dans la mission éducative lasallienne qui fait de l'option préférentielle des pauvres sa priorité. Elle est définie par le Projet éducatif lasallien.

De façon pratique, la gestion scolaire dont il s'agit dans cette étude consiste en la prise en charge des élèves victimes des « nouvelles formes » de pauvreté. D'une part, elle est la responsabilité de toute la communauté éducative qui cherche des réponses de façon organisée et rationnelle aux besoins éducatifs des élèves. D'autre part, l'équipe pédagogique[ii] assure la mise en œuvre du plan socio-pastoral défini pour la prise en charge des élèves.

Le terme « nouvelles formes » de pauvreté ou « nouvelles pauvretés » est utilisé pour désigner les types de pauvreté qui se sont développés ces dernières années dans le contexte du Burkina Faso. La *pauvreté de masse* s'est généralisée et touche à la fois les populations rurales et urbaines. La misère morale, la misère spirituelle et la crise de la famille (divorces, foyers recomposés, familles monoparentales, résidence éclatée, réduction et perte de l'autorité parentale) se sont ajoutées à la misère économique. Dans cette situation complexe s'observent les formes de pauvreté, affective, morale et spirituelle par exemple, peu visibles et développées chez les jeunes scolaires auparavant. Le constat est que ces trois formes de pauvreté sont paradoxalement observées chez les élèves de familles aisées, ne souffrant pas de pauvreté économique. Dans cette étude, l'usage de l'expression « nouvelles pauvretés » se justifie donc par l'ampleur et le paradoxe qui caractérisent certaines pauvretés des élèves. L'expression « nouveaux pauvres » sera ainsi utilisée pour désigner les élèves souffrant de pauvretés affective et morale.

Il y a deux questions auxquelles l'étude veut répondre. Qui sont les élèves victimes des pauvretés morales et affectives dans les établissements secondaires lasalliens du Burkina Faso ? Comment ces élèves sont-ils pris en charge par la communauté éducative pour leur réussite scolaire ?

1.3 Méthodologie de recherche

En choisissant d'étudier la gestion scolaire des « nouvelles pauvretés » dans deux établissements secondaires lasalliens du Burkina Faso, j'ai voulu identifier et faire connaître les réponses que les lasalliens du District de l'Afrique de l'Ouest[iii] apportent aux « nouvelles pauvretés » dans les œuvres d'éducation formelle. Le but visé est donc le partage de deux expériences pédagogiques différentes dans la prise en charge des élèves pauvres. La première expérience est l'accompagnement des élèves par l'équipe pédagogique du Collège de Tounouma, un établissement lasallien d'enseignement secondaire[iv]. La seconde est l'accompagnement des internes par l'équipe pédagogique du Collège Moderne Privé de Toussiana, un établissement lasallien d'enseignement secondaire avec internat[v]. Ce second choix est motivé par l'existence de l'internat qui fait défaut dans le premier établissement. L'étude comparative de ces deux expériences d'accompagnement scolaire pourra permettre d'identifier non seulement la spécificité de chaque type d'accompagnement des élèves mais aussi la réponse la plus adéquate aux pauvretés affective et morale des élèves dans le contexte du Burkina Faso.

La méthode choisie est principalement l'enquête de terrain pour recueillir les témoignages des élèves et des membres de l'équipe pédagogique engagés dans ces deux expériences. Deux enquêtes

ont été réalisées dans chaque établissement lasallien pour rencontrer les acteurs dans leur milieu : 304 élèves[vi] et 7 membres des équipes pédagogiques[vii]. J'ai bénéficié du soutien administratif des deux directeurs d'établissement Frère Jean Bruno Somé (Tounouma) et Frère Jean-Baptiste Coulibaly (Toussiana). J'ai bénéficié aussi de l'aide technique de Sœur Blandine Thiombiano, responsable de la 4ème section à Tounouma et de Frère Venance Kienou, surveillant principal de l'internat à Tounuma. La première enquête s'est déroulée en janvier 2016 et a permis l'identification des formes de pauvreté à partir d'un questionnaire individuel pour les élèves (Tounouma : 207 et Toussiana : 97) et d'un questionnaire individuel pour les membres des équipes pédagogiques (Tounouma : 1 et Toussiana : 3). La seconde enquête a été effectuée à Tounouma en février 2016 et à Toussiana en début mars 2016 par des entretiens individuels ou en groupe, pour recueillir des témoignages des élèves volontaires (Tounouma : 27 et Toussiana : 8) et des membres des équipes pédagogiques (Tounouma : 2 et Toussiana : 1).

Tableau de présentation de l'échantillon selon l'âge et le sexe des élèves

	Tounouma (207 élèves)		Toussiana (97 élèves)			
Âges (ans)	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Total	%
10-14	-	10	2	5	17	5,84
15-19	53	110	30	59	252	86,59
20-24	6	14	1	-	21	7,21
25-29	1	-	-	-	1	0,34
Total	60*	134*	33	64	291	100
%	30,92	69,07	34,02	65,97		

* 13 élèves de Tounouma, 9 filles et 4 garçons, n'ont pas précisé leur âge sur leur questionnaire d'enquête.

En considérant les réponses reçues des élèves lors de la première enquête, le nombre total des filles est 93 (31,95%) et celui des garçons, 198 (68,04%). La tranche d'âge 15 à 19 ans de la grande majorité des élèves (86, 59%) montre que les enquêtés sont des adolescents et des adolescentes.
Une enquête documentaire complémentaire a permis d'une part de collecter des informations sur l'état de la pauvreté et sur la jeunesse au Burkina Faso, d'autre part d'approfondir la mission éducative de l'Église et de l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes au Burkina Faso.

2. La mission éducative lasallienne et l'option préférentielle pour les pauvres

Le cadre de référence de la gestion scolaire des formes de pauvretés dans les œuvres lasalliennes est la mission éducative lasallienne. Dès l'origine, cette mission est destinée aux plus pauvres. Sa priorité est ce que l'Église et l'Institut des Frères des Écoles appellent l'option préférentielle des pauvres. Celle-ci est l'orientation fondamentale du projet éducatif exécuté dans les deux œuvres éducatives de Tounouma et de Toussiana.

2.1 Le projet éducatif lasallien

De façon générale, le projet éducatif lasallien est inspiré de la Règle des Frères des Écoles Chrétiennes qui guide la mission éducative lasallienne. Plusieurs mentions y sont faites à propos de la préférence pour les pauvres.

D'abord, l'importance à accorder aux besoins des pauvres. « *L'Institut se soucie en premier lieu des besoins éducatifs de ceux dont la dignité et les droits fondamentaux ne sont pas reconnus. Dans sa mission, il cherche à leur donner la possibilité de vivre dignement en fils et filles de Dieu.* »[viii]
Ensuite, les œuvres à créer pour répondre aux besoins des pauvres. *« Pour demeurer fidèles au charisme de l'Institut, les Frères analysent les nouveaux besoins éducatifs et pastoraux. Ils y répondent de façon créative, soit dans leurs établissements éducatifs actuels, soit en fondant d'autres œuvres éducatives au service des pauvres. »*[ix]

Enfin, les réponses concrètes à apporter aux catégories de pauvres par la mission éducative lasallienne. « *À la lumière de l'Évangile, les Frères ont toujours en vue la promotion de la justice et le service, direct ou indirect, des pauvres –les économiquement pauvres, les victimes de l'injustice sociale, les délinquants et les exclus de la société– qui sont les préférés de leur ministère d'éducation. Lorsqu'ils s'adressent aux élèves de familles plus aisées, ils leur apprennent les devoirs de la responsabilité, de la justice sociale et de la charité universelle. Les Frères accordent une attention spéciale à ceux de leurs élèves ayant davantage de difficultés scolaires et de problèmes personnels ou souffrant d'inadaptation sociale ou familiale. »*[x]

2.2 Le projet éducatif national de l'enseignement catholique

Au Burkina Faso, les œuvres lasalliennes appartenant au domaine de l'éducation formelle font partie des *écoles catholiques*[xi] régies par le Projet éducatif national de l'Enseignement Catholique. La mission éducative de l'Église et l'option préférentielle pour les pauvres y sont explicitement définies. Cette mission s'adresse prioritairement aux enfants et aux jeunes parce qu'ils sont *« en croissance et plus vulnérables aux influences externes, mais aussi parce qu'ils ont le plus de temps disponibles et de capacités pour apprendre* »[xii]. Quant à l'option préférentielle des pauvres, elle vise plutôt des « *catégories plus vulnérables ou marginalisées* » qui n'ont pas facilement accès aux structures éducatives formelles parce qu'ils ont besoin d'une éducation plus spécialisée. Le projet éducatif cite explicitement « *les enfants de la rue, les jeunes gagnés par la délinquance et la prostitution, les enfants mendiants, les handicapés physiques et mentaux, les réfugiés et émigrés, les orphelins du SIDA, les familles des alcooliques*. »[xiii]

Dans le projet éducatif lasallien, tout comme dans celui de l'enseignement catholique du Burkina Faso, le sens général de pauvres se réfère aux « *catégories plus vulnérables ou marginalisées* ». Mais le projet lasallien précise clairement que les pauvres dans le milieu scolaire sont « *les élèves ayant davantage de difficultés scolaires et de problèmes personnels ou souffrant d'inadaptation sociale ou familiale* ». Ceux-ci sont les nouveaux pauvres qui fréquentent les œuvres lasalliennes. Ils sont visiblement moins pauvres que les « plus vulnérables ou marginalisés », mais ils rencontrent réellement des difficultés scolaires, personnelles et familiales.

3. Les situations de nouvelles pauvretés des élèves

Les nouvelles formes de pauvreté se développent dans le contexte de pauvreté générale qui caractérise le Burkina Faso classé 183ème sur 187 pays selon l'Indice de Développement Humain (IDH) 2012 publié par le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD). Comment se présente réellement la situation de pauvreté d'après les récentes enquêtes nationales ?

3.1 La situation générale de pauvreté au Burkina Faso

La situation de pauvreté et de crise sociopolitique qu'a connue le Burkina Faso ces deux dernières décennies constitue le contexte des nouvelles formes de pauvreté des élèves. La plus récente publication sur la situation de pauvreté au Burkina Faso est le *Rapport Enquête multisectorielle continue (EMC) 2014* dirigée par l'Institut national de la statistique et de la démographie (INSD) en novembre 2015[xiv]. La pauvreté y est définie en terme économique (pauvreté monétaire). Selon les résultats de cette enquête nationale, « *le seuil absolu de pauvreté monétaire est estimé à 153 530 F CFA par personne adulte et par an au prix courant de Ouagadougou* (capitale) », soit 421 F CFA par jour. « *L'incidence de la pauvreté qui est la proportion des pauvres dans la population au niveau national est de 40,1%. Elle a baissé d'environ 14% (7 points de pourcentage) car elle était estimée à 46,7% en 2009. Cette baisse concerne aussi bien le milieu urbain que le milieu rural* ». En ce qui concerne les familles, la pauvreté varie en fonction de la taille des ménages. En effet, « *les ménages de grande taille sont les plus touchés par la pauvreté. Dès que le nombre de personnes dans le ménage dépasse sept, la probabilité d'un individu de ce ménage soit pauvre est supérieur à la moyenne nationale… Les ménages polygames connaissent des taux de pauvreté supérieur à la moyenne nationale et aux ménages des autres statuts.* »[xv] Dans le domaine de l'éducation, la pauvreté est un obstacle à la scolarisation des enfants : *« le taux d'accès des pauvres aux infrastructures d'éducation secondaire est de 24%* »[xvi].

Plusieurs Messages publiés par la Conférence Épiscopale Burkina-Niger des évêques, en particulier la *Lettre pastorale du 15 juillet 2013*, aident à connaître les changements intervenus dans la société burkinabé et leur impact sur les populations au plan social, moral et religieux. Ils rendent compte aussi de l'ampleur de la pauvreté au Burkina. En juillet 2013, les évêques du Burkina avaient constaté au plan démographique que la population burkinabé devenait de plus en plus jeune : les moins de 20 ans représentaient 59,1% de la population totale. Ils avaient dénoncé d'une part au plan moral le conflit de générations en terme de rupture entre la jeunes et les anciens[xvii] puis une *déliquescence des valeurs morales et éthiques* à cause du pourvoir de l'argent[xviii], d'autre part au plan religieux une *religiosité paradoxale*[xix]. Ils dénonçaient aussi la fracture sociale profonde du fait de la pauvreté, de la *polarisation de la richesse par une minorité*, la *corruption* et la *patrimonialisation de l'État*. Ils avaient utilisé l'expression de « pauvreté de masse lancinante » qui atteignait 43, 9% de la population qui vit en dessous du seuil de pauvreté en 2010 contre 46,4% en 2003.

Ces différents maux de la société burkinabé favorisent les nouvelles formes de pauvreté chez les jeunes en général et les élèves en particulier. Ils peuvent aggraver les problèmes psychologiques des élèves enquêtés qui sont en majorité des adolescents en situation de crise juvénile caractérisée par l'éveil sexuel, le goût accru de la liberté et de la compagnie des pairs, la remise en cause de l'autorité morale et religieuse. Ils révèlent des situations défavorables au développement humain et durable. Celles-ci entravent aussi bien leur croissance humaine que leur bien-être sur les plans physique, psychoaffectif, intellectuel, moral et spirituel. Elles constituent des obstacles réels pour leur éducation, leur formation humaine et spirituelle, et leur épanouissement.

3.2 Les nouvelles pauvretés des élèves

Le questionnaire individuel utilisé pour identifier les nouvelles pauvretés des élèves a décrit sept diverses situations de pauvreté rencontrées chez les élèves. L'enquêté est invité à choisir la ou les situations qui lui correspondent. Des indicateurs correspondants ont permis l'observation de chacune de ces situations. Les résultats de la première enquête de terrain en février 2016 ont permis

de retenir les nouvelles pauvretés au nombre de quatre : pauvreté économique, pauvreté intellectuelle, pauvreté morale et pauvreté affective.

3.2.1 La pauvreté économique

Au premier niveau la pauvreté économique : elle est la plus apparente (extérieure). C'est le manque ou l'insuffisance de moyens matériels et financiers dont souffre l'élève. L'élève économiquement pauvre est celui ou celle qui a moins de trois repas par jour, ne peut être soigné quand il est malade, manque de certaines fournitures scolaires, ne peut payer la totalité des frais de scolarité et ne reçoit pas (ou reçoit peu) d'argent pour le déjeuner du matin.

Résultats de l'enquête : Tounouma 104 élèves sur 144 soit 72,22% dont 64 élèves (61,53%) sont de ménages monogames ; Toussiana 15 élèves sur 63 soit 23,8% dont 5 élèves (33,33%) de ménages monogames et 2 élèves (13,33%) à l'internat.

3.2.2 La pauvreté intellectuelle

Au deuxième niveau la pauvreté intellectuelle : elle concerne les insuffisances intellectuelles dont souffre l'élève. L'élève intellectuellement pauvre est celui ou celle qui n'a pas sa moyenne de classe (moyenne inférieure à 10/20), dont le climat familial ne lui permet pas d'étudier et qui bénéficie peu ou pas de suivi à la maison.

Résultats de l'enquête : Tounouma 68 élèves sur 144 soit 47,22% dont 45 élèves (66,17%) de ménages monogames ; Toussiana 26 élèves sur 63 soit 41,26% dont 5 élèves (19,23%) de ménages monogames et 11 élèves (42,3%) à l'internat.

3.2.3 La pauvreté morale

Au troisième niveau la pauvreté morale : elle prend en compte le non observance de la discipline dans la conduite de l'élève. L'élève moralement pauvre est celui ou celle qui ignore les règles de conduite au sein de l'établissement ou qui a des difficultés à les mettre en application.

Résultats de l'enquête : Tounouma 54 élèves sur 144 soit 37,5% dont 34 élèves (62,96%) de ménages monogames ; Toussiana 27 élèves sur 63 soit 42,85% dont 23 élèves (85,18%) à l'internat.

3.2.4 La pauvreté affective

Au quatrième niveau la pauvreté affective : elle est le manque affectif dont souffre l'élève. Elle est étudiée en considérant d'une part la présence effective des parents ou de la personne avec qui l'élève réside et, d'autre part, la qualité de la relation parent-enfant et la fréquence des échanges entre l'élève et ses parents. L'élève pauvre affectivement est celui ou celle qui sent peu ou pas la présence de ses parents, se sent peu ou pas aimé par eux et qui communique peu ou pas avec eux.
Résultats de l'enquête : Tounouma 73 élèves sur 144 soit 50,69% dont 50 élèves (68,49%) de ménages monogames ; Toussiana 32 élèves sur 63 soit 50,79% dont 21 élèves (65,62) à l'internat et 7 élèves (21,87%) au Foyer des filles.

Ces résultats permettent d'identifier les élèves souffrant de ces quatre pauvretés comme les nouveaux pauvres des deux établissements concernés. Les pauvretés affective, morale et intellectuelle sont dominantes à Toussiana, tandis que les pauvretés économique, affective et intellectuelle le sont à Tounouma. Excepté la pauvreté intellectuelle, on peut remarquer que le

contexte d'internat est plus marqué par l'ampleur des pauvretés affective et morale, tandis que celui du Collège, par celle des pauvretés économique et affective.

Les témoignages recueillis sur le terrain confirment ce constat. Il en ressort que les pauvretés affective et morale prennent de plus en plus d'ampleur. Ce qui fait qu'elles peuvent être considérées comme de « nouvelles pauvretés », tandis que les pauvretés économique et intellectuelle sont plus anciennes.

Ces mêmes résultats montrent que dans les deux établissements la pauvreté intellectuelle est précédée des trois pauvretés économique, affective et morale. A Tounouma, elle vient après les pauvretés économique et affective, tandis qu'à Toussiana elle suit les pauvretés affective et morale. Cette observation permet de poser une hypothèse à propos de la corrélation entre les pauvretés affective et morale et la réussite scolaire. En effet, les pauvretés affectives et morales influeraient négativement sur la réussite scolaire des élèves. Si les difficultés économiques peuvent compromettre la scolarité et la réussite scolaire des élèves économiquement démunis, de même les souffrances affectives et morales peuvent empêcher les élèves économiquement pourvus de réussir à l'école et augmenter le risque d'abandon de leur scolarité.

3.2.5 Témoignages des élèves sur la pauvreté affective

Quatre sur huit élèves internes (en classes de Troisième) de Toussiana ont évoqué leur pauvreté affective. Voici trois témoignages d'élèves[xx].

- Paul (17 ans, arrivé à l'internat en 2012 en classe de Sixième). Sa moyenne de classe au 1er trimestre est 7/20. Il est très peu bavard, sa voix est peu audible ; il reconnaît qu'il n'arrive pas à bien parler en classe. Il est orphelin de père et de mère, mais il a connu son père avant sa mort. Il est pris en charge par son oncle paternel vivant dans un pays limitrophe du Burkina Faso. Il a mal à l'oreille et est pris en charge par l'infirmerie du Collège. Il souffre de l'absence de ses deux parents. « *Souvent, je pense à mes parents et ça m'empêche de travailler. J'ai envie de mes parents et je pleure parce qu'ils me manquent. Cela me fait souffrir et je n'arrive pas à bien étudier. Je n'en parle à personne parce que je pense que les autres (mes camarades et parentés) le savent et voient ma souffrance, mes pleurs.* »

- Ali (arrivé à l'internat en 2012 en classe de Sixième). Il a une moyenne trimestrielle de 11/20. Il est orphelin de mère (quand il avait 6 mois) et est pris en charge par sa cousine. Il souffre du manque de sa maman. « *Dans mes échanges avec mes amis, j'évite de parler de ma mère. Ma cousine s'occupe bien de moi comme une mère. Mais le manque de ma mère naturelle m'empêche de bien étudier. Je pense que si sa mère était vivante, elle allait me soutenir et m'encourager à mieux travailler* ».

- Ahmed (16 ans, vit avec ses deux parents, arrivé à l'internat en 2012 en classe de Sixième). Sa moyenne trimestrielle est 12/20, avec une baisse au mois de Février (10/20). « *Je ne supporte pas de vivre loin de mes deux parents. Quand j'étudie, je pense à mes parents. Cela m'empêche de bien apprendre. Mes résultats (notes de classe) sont insatisfaisants (en train de baisser). Je suis en train de régresser.* »

Huit (quatre garçons et quatre filles) sur vingt-sept élèves (onze filles et seize garçons) interrogés au Collège de Tounouma ont également évoqué leur pauvreté affective. Voici les témoignages de trois élèves.

- Philippe en classe Troisième (garçon de 15 ans, vivant avec ses deux parents, arrivé au Collège en 2012). Il a une moyenne trimestrielle de 12,84/20 et souffre de solitude affective. « *Mon problème est affectif. Des fois je me sens seul, abandonné.* »

- Odile en classe de Terminale (fille de 18 ans, vivant avec ses deux parents). Elle a une moyenne trimestrielle de 9,23/20. Elle supporte mal l'infidélité conjugale de son père.

  *Certaines fois, j'ai l'impression de manquer quelque chose, sans savoir quoi réellement. Quand ça commence je me mets à pleurer. Je ne vois pas exactement quoi et je suis malheureuse. Cela m'arrive trois ou quatre fois dans la semaine. Je sens ça la nuit quand je veux étudier. En famille ça ne va pas depuis ma classe de Troisième. Mon papa a une autre femme et il n'est plus présent à la maison comme avant. Tout cela compte. Ma maman est là. Quand elle commence à me raconter ce qu'elle vit, ça renf*orce *encore ma situation. Certaines fois quand elle commence à parler, je me lève et je sors.*

- Binta en classe de Terminale (fille de 19 ans, vit avec son père, divorcé et remarié, est en communication avec sa mère). Elle a une moyenne trimestrielle de 10,54/20 avec une baisse en janvier (9/20). Elle souffre de la séparation conjugale de ses deux parents.

  Mes parents sont divorcés en 2012, quand j'avais 15 ans. Je n'ai pas le droit de séjourner chez ma maman même si je communique avec elle et peux la voir. Je souffre du manque de contact entre mon père et ma mère, de la tension qui existe encore entre eux à cause de la famille de mon père. Je suis triste et j'en souffre énormément.

  Je vis dans un cadre familial qui m'empêche de bien étudier, je manque d'intérêt, j'ai peur de perdre toute personne qui me manifeste de l'affection. Quand quelqu'un me traite mal, ça m'affecte beaucoup. Je me demande pourquoi je suis comme cela, si j'ai un complexe. J'ai le sentiment d'être là pour l'autre, sans recevoir en retour de l'attention et de l'affection.

3.2.6 Témoignages d'élèves sur la pauvreté morale

Un interne de Toussiana a évoqué sa pauvreté morale. Victorien (garçon de 15 ans, arrivé à l'internat en 2012 en classe de Sixième). Il a une moyenne trimestrielle de 12/20 avec une baisse en Février (10/20). Il vit avec ses deux parents. A l'internat il a des difficultés à maîtriser son agressivité. *« Je suis quelqu'un qui s'énerve vite avec mes camarades. Quand ils me font quelque chose de mal, je fais tout pour le rembourser à la personne. Et même je lui fais plus grave. Je ne parle plus avec la personne. Je lui rends tout ce qu'il m'avait donné. S'il la même personne me parle, je m'énerve et peux me bagarrer avec elle.* »

Un autre élève de Tounouma a évoqué sa pauvreté morale. Benjamin en classe de Troisième (garçon de 15 ans, vit avec ses deux parents, est arrivé au Collège en 2012-2013). Il a une moyenne trimestrielle de 6,30/20 et a des difficultés à respecter l'autorité des enseignants. « *Mon problème est moral. Je n'arrive pas à respecter le Règlement intérieur de l'école. Je le sens dans mon travail. Je ne peux pas bien travailler en classe tant que je me comporte comme un « bandit », ne respectant pas les professeurs par exemple.* »

3.2.7 La pauvreté paradoxale

Les témoignages des surveillants de Toussiana et d'un ancien responsable de section de Tounuma, révèlent l'existence de deux réalités de pauvreté qu'on peut qualifier de pauvreté transparente et pauvreté paradoxale. La pauvreté transparente est facilement observable, car ses signes sont visibles : manque de fournitures, état de la tenue scolaire, manque d'hygiène, etc. La pauvreté paradoxale est difficilement observable, car ses signes sont cachés et nécessitent l'écoute attentive

et confiante des élèves pour être identifiés. Elle peut provoquer ou aggraver d'autres formes de pauvreté. Les pauvretés affective, morale et spirituelle sont de cet ordre.

Selon les témoignages recueillis chez les surveillants de l'internat de Toussiana, le paradoxe est qu'on enregistre les cas de travail scolaire médiocre, d'indiscipline et de mépris pour les pratiques religieuses dans l'établissement parmi les élèves de familles aisées et intellectuelles, qui bénéficient de moyens matériels, financiers et des conditions favorables d'étude à l'internat, mais qui manquent d'affection parentale et d'éducation familiale. Par exemple, les résultats de la première enquête montrent que les proportions des élèves de ménages monogames et des élèves internes dépassent largement la moyenne :

- pour les cas de pauvreté morale : à Tounouma 62,96% des élèves viennent ménages monogames, à Toussiana 85,18% sont à l'internat ;

- pour les cas de pauvreté affective : à Tounouma 68,49% sont de ménages monogames, à Toussiana 65,62% sont à l'internat.

Le paradoxe s'illustre par ces résultats qui révèlent des pourcentages de pauvreté affective et morale élevés chez les élèves de ménages monogames et de l'internat. Car ces résultats sont s'écartent des données de l'Institut National des Statistiques de la Démographie (INSD) du Burkina Faso selon lesquelles les ménages polygames connaissent des taux de pauvreté supérieur à la moyenne nationale et aux ménages des autres statuts.

Monsieur Zomodo[xxi], ancien surveillant principal de l'internat de Toussiana, donne son témoignage sur la réalité de la pauvreté paradoxale.

> *En général les élèves (internes) proviennent de familles nanties et ne souffrent pas de pauvreté matérielle ni financière. Mais leurs parents n'ont pas le temps de s'occuper d'eux. Ils sont occupés par leur emploi. Certains sont des commerçants et voyagent souvent. Ils cherchent un cadre où d'autres personnes vont s'occuper de leurs enfants. Ces parents sont prêts à donner beaucoup d'argent à leurs enfants à défaut de leur présence. …*
>
> *Concernant les internes, il y a d'abord la pauvreté morale. Pour certains ce sont les « bonnes » de maison qui deviennent éducatrices. Celles-ci n'ont pas d'autorité…Ce qui éduque les enfants ce sont la télévision et la rue…Quand ils arrivent à l'internat on va s'en rendre compte. Ils ne veulent pas balayer, faire la vaisselle, car à la maison c'est la « bonne » qui fait les travaux domestiques. Ensuite, le respect de l'éducateur pose problème. Certains ont de difficultés à savoir respecter l'autorité morale, à respecter l'autre (les camarades). Ils ont un langage grossier, parlent mal, insultent. C'est devenu une habitude d'insulter les parents de leurs camarades sans gêne... Ils se mettent par groupe d'enfants selon la richesse des parents et rejettent les autres qui sont moins riches qu'eux. Cela fait développer l'égoïsme de groupe. Ils cotisent lors des fêtes et invitent des filles à sortir avec eux et à boire. Ces comportements montrent une pauvreté morale : l'égoïsme, la difficulté de partager et d'obéir.*
>
> *Le plus dangereux c'est la pauvreté spirituelle. L'établissement est ouvert à tous : musulmans et chrétiens. … Quand je fais cours d'Instruction Religieuse (IR), je sens la difficulté des chrétiens. Il y a de plus en plus d'élèves qui ne savent pas prier, ne savent pas la valeur de la prière. Quand ils partent à la messe, ils n'en savent pas la valeur. Par exemple, à la maison, papa et maman ne vont pas à la messe, alors l'enfant ne peut pas avoir le goût de la messe. Quand les élèves sont invités à la grotte pour prier, peu viennent. On sent chez ceux qui viennent que leurs parents sont dévots à la maison. Donc la pauvreté spirituelle s'exprime par le manque d'importance aux activités spirituelles comme la prière et la messe.*

> *L'autre pauvreté que j'ai aussi sentie chez les internes, c'est du côté de l'affection. Cette pauvreté est due à la situation matrimoniale des parents : ils ne vivent plus ensemble. Ce sont les foyers séparés dont les enfants sont très affectés. Ils sont nombreux les enfants de parent divorcés. Ils passent un bout de temps avec le papa et un autre avec la maman. L'enfant vit une déchirure qui impacte son comportement. La plupart des élèves ayant des problèmes de discipline sont de parents divorcés. Leur manque affectif justifie leur conduite indisciplinée.*

Le témoignage de M. Dembélé[xxii], ancien responsable de section au Collège de Tounouma concorde avec celui de M. Zomodo.

> *Aujourd'hui, on remarque de plus en plus que les familles n'ont pas le sens de l'humain, du social. C'est l'argent ou rien, c'est-à-dire on est prêt à tout pour avoir l'argent. La dignité humaine, notre personnalité, est bafouée. Le sens du partage est négligé. Dans les familles, les parents sont prêts à tout, même ce que la foi ne permet pas. La dimension religieuse ne les préoccupe plus… Donc la dimension de la crainte de Dieu n'existe plus, le respect de certaines valeurs humaines de même : honnêteté, franchise…*

4. La prise en charge des élèves nouveaux pauvres

Les pratiques pédagogiques des deux Collèges, les témoignages des élèves et des membres des équipes pédagogiques révèlent la manière dont les élèves sont pris en charge à Tounouma et à Toussiana. A partir des témoignages d'accompagnateurs des élèves, sept activités peuvent être retenues. D'une part l'expérience de Tounouma permet de rendre compte de quatre activités à savoir le recrutement, le suivi du travail scolaire, le soutien intellectuel et l'aide matérielle. D'autre part celle de Toussiana met l'accent sur le soutien moral et spirituel, la formation (humaine et religieuse) et l'écoute.

En tenant compte des quatre pauvretés dominantes, l'aide matérielle, le soutien moral et spirituel, l'écoute et la formation humaine et religieuse sont les plus pertinentes.

4.1 Le recrutement des élèves

Selon le témoignage de Frère Somé, directeur du Collège de Tounouma, le recrutement des élèves respecte l'option préférentielle pour les pauvres. Une attention particulière est accordée aux élèves ayant des difficultés économique et intellectuelle.

> *Le Directeur tient compte des demandes de certains parents quand il fait le recrutement des élèves. Il sait qu'il y a des élèves inscrits qui auront de la peine sur le plan économique à payer les frais de scolarité. D'autres élèves font le test de recrutement et n'ont pas un bon niveau intellectuel… Le gros lot des élèves recrutés se trouvent en Sixième et en Seconde. C'est parmi eux qu'on trouve les élèves économiquement pauvres et intellectuellement pauvres. Après le test de recrutement, on prend les meilleurs élèves, mais on réserve aussi des places au moins bons intellectuellement. Si on devrait prendre les élèves sur leur mérite, ces derniers ne seraient pas recrutés. On les prend en se disant que notre cadre (scolaire) pourrait les aider mais à condition qu'ils soient motivés à travailler. Nous œuvrons aussi à les motiver à travailler.*

4.2 Le suivi du travail scolaire des élèves

L'organisation pédagogique des Collèges de Tounouma et de Toussiana est basée sur un système de suivi mensuel du travail scolaire de tous les élèves. L'état mensuel des classes permet aux

professeurs principaux et aux responsables de section[xxiii] de faire le recensement des élèves en difficultés en vue de leur offrir un soutien intellectuel adéquat.

Le professeur principal cible tous les élèves de niveau faible (moyenne inférieure ou égale à 7/20) de sa classe. Il communique la liste au responsable de section. Le responsable de section transmet toutes les listes de classes au directeur du Collège. Il peut convoquer les parents des élèves en difficulté pour les informer et échanger avec eux sur les conditions d'études de leurs enfants à la maison.

Le professeur principal communique également la liste des élèves recensés aux autres professeurs de la classe, afin que chacun connaisse les élèves en difficultés intellectuelles et les aident dans sa matière.

À la fin du trimestre, le Conseil de classe statue sur les élèves en difficultés intellectuelles, pour voir ce que le Collège peut faire pour aider ces élèves, en plus du suivi des professeurs de classe.

Le directeur du Collège écoute certains élèves en difficultés intellectuelles. F. SOMÉ témoigne :

> *À partir de leur carton[xxiv] j'interpelle certains élèves. Je les convoque pour discuter avec eux sur leur travail à partir des informations communiquées par les responsables de section. Si ces élèves savent que le Directeur s'intéresse à ont travail, peut-être que ça provoquer un déclic. Je les appelle personnellement pour m'entretenir avec eux pour savoir ce qui ne va et pourquoi le travail est faible.*

4.3 Le soutien intellectuel des élèves

Le soutien intellectuel apporté aux élèves pauvres intellectuellement comprend le travail supplémentaire, l'organisation de groupe de travail et la formation d'initiation méthodologique des élèves. On recourt au travail supplémentaire quand les difficultés sont dues au manque d'exercices personnels. Ce soutien nécessite la collaboration des parents d'élèves. L'organisation des groupes de travail permet le soutien mutuel des élèves de niveau faible par leurs camarades de niveau élevé. Les travaux en groupes sont suivis par des professeurs disponibles. Frère SOMÉ donne son exemple. « *En tant que professeur de Maths, il y a des groupes d'élèves qui m'abordent et me sollicitent pour leur expliquer des parties du cours non comprises en classe. Même si je suis occupé, je me rends disponible à eux.* » Charles (garçon de 19 ans) élève en classe de Terminale, témoigne : « *Lorsque nous traitons des exercices, les professeurs nous accompagnent dans la procédure pour traiter certains exercices… Entre camarades, on s'aide à bien faire. Le Collège a fait des tableaux pour nous permettre de travailler en groupe. Il a mis à la disposition des élèves une salle pour les études du samedi soir.* »

Les séances d'initiation à la méthodologie du travail sont organisées en collaboration avec des structures de formation. Au Collège de Tounouma, une équipe de formateurs est passée à deux reprises pour initier élèves aux méthodes d'apprentissage. La première séance a été payante et organisée pour tous les élèves, mais 196 élèves sur les 903 y avaient participé. La deuxième qui était gratuite et concernait les classes d'examen, a connu la présence d'une vingtaine d'élèves sur les 275 attendus.

Par ailleurs certains élèves peuvent bénéficier de soutien particulier comme le témoigne Jean (garçon de 16 ans) élève en classe de Troisième, Tounouma : « *Sur le plan intellectuel, j'ai reçu l'aide du professeur de Physique-Chimie, du professeur de Français et du bibliothécaire. Ils m'aident à apprendre mes leçons.* »

4.4 L'aide matérielle et financière aux élèves

Elle recouvre plusieurs formes que sont la réduction (voire l'exemption) des frais de scolarité par le Collège, le parrainage par des associations, l'aide matérielle par la caisse de solidarité et l'aide alimentaire par la cantine scolaire.

Selon Frère Somé, la réduction ou l'exemption des frais de scolarité est confidentielle. Seuls les parents des élèves concernés sont informés. « *Parce que ces élèves peuvent se sentir ne pas être pris en considération ou brimés (mentalité que l'aide ou la gratuité diminue la personne aidée). Ils seront fiers de ce que leur parent pourra payer. Même si le parent n'arrive pas à payer régulièrement, les enfants ne sont pas exclus* ».

Des associations, structures étatiques ou non étatiques (ONG), l'Action Sociale assurent le parrainage de certains élèves économiquement pauvres. Selon Frère Somé, « *il y a une dizaine d'élèves parrainés dans l'établissement. Quand le Collège est informé, il collabore avec ces structures. Dans l'avenir, le Collège pense chercher des parrainages pour certains élèves* ». M. Dembélé[xxv] témoigne l'existence du parrainage d'un élève du Collège en classe de Terminale. Selon lui, l'association peut apporter une aide financière de 50.000F CFA pour payer la scolarité d'un élève inscrit dans un établissement privé. Mais les parents doivent payer le reste.

L'aide matérielle apportée aux élèves pauvres de Tounouma est financée par la caisse de solidarité du Collège. Celle-ci fonctionne à partir des collectes de fonds (quêtes) au sein de la communauté éducative, à l'occasion des temps liturgiques importants (Avent et Carême). Cette aide permet l'abonnement des élèves pauvres à la cantine, l'achat de fournitures scolaires pour les élèves démunis, en payement de frais de dossier d'examen pour des élèves nécessiteux et les transports de certains élèves pauvres du groupe vocationnel.

L'aide alimentaire consiste à l'abonnement des élèves pauvres à la cantine scolaire ouverte aux élèves qui restent au Collège à midi. Le repas de midi est servi aux élèves les jours dits « pleins » (lundi, mardi, mercredi et vendredi) où les cours se déroulent matin et soir. La cantine scolaire est financée par l'APE[xxvi] qui organise l'abonnement des élèves et recrute le personnel technique. Le repas coûte 300F CFA. La cantine qui avait enregistré l'abonnement d'une centaine d'élèves l'année scolaire 2014-2015 n'a pas fonctionné cette année scolaire parce que le bureau de l'APE est en fin de mandat.

4.5 Le soutien moral et spirituel des élèves

Des témoignages des élèves le soutien moral et spirituel consiste surtout en des conseils que certains professeurs et les chargés de l'enseignement religieux dénommé Réflexion Religieuse (RR) ou Instruction Religieuse (IR) leur prodiguent. Prisca (18 ans) élève en classe de Terminale témoigne : « *Le Collège nous aide par les professeurs. Ils nous donnent des conseils et qui essaient de nous expliquer ce que nous ne comprenons pas. Par exemple le professeur de Philosophie M. Debe m'aide à m'améliorer dans sa matière.* » Odile (18 ans) élève en Terminale, citée plus haut, aussi : « *Au cours de RR le Frère Zabramba nous donne des conseils. Quelques fois je trouve que ses conseils me concernent. Des fois j'aussi besoin de parler avec lui, lui raconter un peu ce qui se passe pour qu'il me conseille. Mais je n'ai pas le courage.* » Charles (19 ans) en classe de Terminale, de même : « *Au cours de Réflexion Religieuse de l'Abbe Gilbert, il nous donne des conseils pour mieux réussir en classe.*»

4.6 L'écoute des élèves

Les témoignages des surveillants de Toussiana font découvrir que le soutien moral et spirituel des élèves nécessite l'attention et l'écoute. M. Zomodo, cité plus haut, donne des exemples à partir de sa longue expérience à Toussiana.

À propos de l'attention de tendresse envers les internes :

> *Comment aider les internes à surmonter leur pauvreté affective et morale ? C'est d'abord par la manifestation de l'amour qu'on a pour eux. Je l'ai senti quand je dormais avec les internes de Sixième. Je leur ai appris de se couvrir avant de dormir pour ne pas attraper froid. Au coucher je fais le tour pour contrôler et interpeller celui qui ne s'est pas couvert. Mais lorsqu'on éteint les lampes et qu'il fait chaud, ils enlèvent leur couverture. Vers 2 heures quand je fais le tour dans le dortoir, je trouve certains nus. Dans ce cas je réveille l'interne et le fais constater sa situation. Et je lui fais mettre son habit et lui demande de se couvrir. Le résultat c'est que l'enfant prend conscience que je suis pour lui comme « un père et une mère », quelqu'un qui veille sur lui quand il dort. J'ai constaté que lorsque que je leur donne un ordre par la suite, les internes obéissent. Quand ils commettent une faute et que je les regarde, cela suffit pour qu'ils se corrigent. Je pense que beaucoup d'internes ont pu trouver le sens de l'amour, de l'affection à partir de ça : les petits soins, l'attention au dortoir, l'attention à leur personne.*[xxvii]

À propos de l'écoute des internes :

> *Quand les internes viennent me voir, je prends tout le temps nécessaire pour les écouter. Pour certains, ça peut prendre une heure. Parce que leur problème n'est pas résolu, s'il est évacué, il va s'empirer. Dans l'écoute, je donne aussi des conseils. J'écoute pour aller à la racine du problème. Par exemple des internes qui se sont bagarrés. Pourquoi se sont-ils bagarrés ? C'est dans l'échange qu'on arrive à savoir d'où est né le problème. Souvent ça prend du temps pour le savoir parce que le fautif ne va pas vouloir dire la vérité. Il va falloir écouter chacun. Alors je les invite à parler tour à tour et nous tous, nous écoutons celui qui parle. Quand chacun parle, il arrive qu'on trouve où se situe la faute... Une fois le problème identifié, j'évoque le Règlement Intérieur qui dit d'être poli envers son camarade. Est-ce qu'en surnommant son camarade on est poli envers lui ? C'est là le problème. A l'un, je dis si tu veux être respecté, sois respectueux le premier. Donc l'écoute permet même de faire passer le message de l'Évangile. C'est très pratique. A l'autre qui a remboursé l'insulte par l'insulte, je dis est-ce bon de payer le mal par le mal. L'Évangile nous interdit la loi « œil pour œil », dent pour dent. Dans cette écoute on arrive à changer la manière des internes de se rendre justice. Ça aide beaucoup à changer la mentalité. Lorsqu'il y a un problème, il faut aller à l'autorité et non se rendre justice soi-même. L'écoute attentive et soucieuse d'éclairer les internes pour les aider à apprendre ce qui est juste aide beaucoup à corriger leur manière de penser et d'agir. Elle permet de véhiculer les conseils.*

4.7 La formation humaine et religieuse des élèves

Le soutien moral et spirituel, l'attention envers les élèves et l'écoute des élèves sont des moyens au service de la formation humaine et religieuse. Cette formation vise la vie personnelle, la vie sociale et la vie religieuse auxquelles les élèves sont initiées par l'apprentissage et la pratique quotidienne. L'internat paraît un cadre idéal pour cet apprentissage dans la suite du témoignage de M. Zomodo.

> *Il faut expliquer à l'enfant clairement ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire, expliquer le Règlement Intérieur (aux nouveaux de Sixième). Je prends du temps pour expliquer et commenter aux internes les règles concernant chaque domaine... En tant que surveillant, je suis là pour rendre la justice.*

Par exemple, le silence au dortoir. Si quelqu'un fait le bruit au dortoir, je ne peux pas me taire. Je vais le rappeler à l'ordre, car je ne peux pas accepter qu'il dérange les autres. Mais le dortoir n'est pas seulement le lieu du silence pour se reposer et pour dormir, c'est aussi l'endroit où on apprend à être ordonné. L'ordre est important parce que quand quelqu'un est ordonné, il se fait respecter. Par exemple quand tu rentres dans un lieu ordonné, cela suffit pour respecter celui qui y habite. S'il y a du désordre, il n'y a pas de respect pour lui. Je leur précise aussi que l'ordre permet de gagner du temps. Lorsque quelqu'un est ordonné, il retrouve plus rapidement ce qu'il cherche. Il gagne du temps, son esprit est bien disposé. Dans le dortoir, il doit y avoir aussi la propreté. Apprendre à être propre, se laver bien, laver bien ses habits. Je leur montre comment il faut bien se laver.

C'est la formation des nouveaux de Sixième qui durent trois semaines. Parce que s'ils sont bien formés, je n'ai plus besoin de le faire les années suivantes. Cela se passe pendant les moments de la sieste où je les regroupe pour des séances de formation. On va à la douche où je montre comment se laver, laver les parties du corps de la tête aux pieds. Ne pas jeter les papiers et les sachets dans la douche.

Il y a aussi la formation pour le réveil du matin…, pour faire son lit… J'explique toutes ces dispositions devant les internes lors de la formation.

Les différents aspects évoqués montrent que la prise en charge des élèves se fait dans une vision globale qui embrasse les dimensions matérielle, intellectuelle, affective, morale et religieuse. Malgré la bonne volonté des accompagnateurs, il existe quelques difficultés sur le terrain.

4.8 Difficultés rencontrées dans la prise en charge des élèves

Ces difficultés observées dans le deux établissements lasalliens touchent plusieurs niveaux : l'organisation de la prise charge, la communication entre élèves et professeurs, la formation du personnel accompagnateur, l'effectif des élèves et la collaboration avec l'Association des Parents d'Élèves (APE).

Au plan de l'organisation, il manque un plan formel (programme écrit) qui définit clairement le processus de la prise en charge des élèves, une structure d'écoute et le personnel pour écouter les élèves. À Tounouma la difficulté majeure évoquée par Frère Somé, directeur du Collège, est le non disponibilité des Frères. La mise en place d'une cellule d'écoute des élèves n'a pu être effective à cause des problèmes de santé du Frère désigné. Il apparait nécessaire de doter le Collège d'un plan pour la prise en charge des élèves en considérant les nouvelles formes de pauvreté.

Au plan de la communication, les élèves ont de difficultés à échanger avec les professeurs ou les surveillants sur leurs problèmes personnels et familiaux. A Tounouma et à Toussiana, les élèves rencontrés lors de la deuxième enquête affirment être conscients de leurs difficultés économique, intellectuelle, morale, affective et spirituelle, mais ils n'en parlent pas avec les professeurs principaux de classe ou les surveillants d'internat pour diverses raisons. D'abord, ils pensent que ce sont des problèmes personnels qui ne concernent pas le Collège ou l'internat et qu'ils peuvent les résoudre seuls ou avec l'aide de leurs camarades. Ensuite, ils ignorent qu'ils peuvent être pris en charge par le Collège et ils n'ont pas l'occasion d'être écoutés. Enfin, ils ont peur des professeurs et des surveillants ne veulent pas que leur « pauvreté » soit connue d'autres personnes.

Au niveau du personnel accompagnateur, les surveillants assistants ont besoin d'être bien formés pour distinguer la discipline et l'accompagnement des internes. Dans la pratique, il se pose le problème de confusion entre la discipline et l'accompagnement des internes parce que les deux

tâches sont assumées par les surveillants. En conséquence, il est difficile de créer un climat de confiance et des relations de proximité entre les surveillants et les internes. Ce même problème existe au Collège où les élèvent ont peur d'approcher les professeurs. La formation des collaborateurs laïcs est nécessaire pour bien assurer la tâche d'accompagnement scolaire, par exemple la formation de ceux qui collaborent déjà dans l'accompagnement des élèves : professeurs principaux, responsables de section et surveillants d'internat.

Au niveau de l'effectif élèves, les professeurs principaux, les responsables de section et les surveillants sont confrontés à un nombre d'élevés ou d'internes à accompagner[xxviii]. Par exemple, la moyenne d'élèves à la charge d'un responsable de section est 225 élèves. Le suivi individuel du travail scolaire des élèves et l'écoute des élèves en difficultés devient très difficile.

Au plan de la collaboration avec l'Association des Parents d'Élève, il y un manque d'engagement pour le fonctionnement de la cantine en faveur des élèves. A Tounouma, le bureau de l'APE ne s'est pas investi pour l'ouverture de la cantine au cours de l'année scolaire 2015-2016. Par conséquent l'aide matérielle en apport de nourriture a manqué.

Au vu de ces difficultés et des besoins correspondants, les lasalliens de Toussiana et de Tounouma ont à créer des communautés éducatives lasalliennes qui donnent priorité aux élèves les plus pauvres au niveau économique, intellectuel, affectif, moral et spirituel.

Conclusion

Cette étude a permis d'une part l'identification des nouvelles pauvretés des élèves au Collège de Tounouma et à l'internat de Toussiana. Les élèves nouveaux pauvres sont surtout ceux qui souffrent de problèmes affectifs et ont des difficultés morales, sans exclure les élèves pauvres économiquement et intellectuellement. La prise en charge de ces élèves dans ces deux établissements lasalliens concerne aussi bien la dimension matérielle et économique, la dimension intellectuelle que la dimension affective et la dimension morale. Il n'est nul doute que la dimension spirituelle soit inclue bien que l'étude n'a pas permis d'en rendre compte.

D'autre part, il se dégage un plan d'accompagnement des élèves à partir des deux expériences étudiées. Cette esquisse montre un *processus d'enseignement/apprentissage qui ouvre de nouvelles possibilités éducatives face aux défis du XXI^e^ siècle*, en l'occurrence la gestion scolaire des nouvelles pauvretés dans les œuvres lasalliennes d'éducation formelle en Afrique de l'Ouest. La Commission pour la Mission Éducative Lasallienne (COMEL) du District de l'Afrique de l'Ouest pourra s'en servir pour faire une réflexion approfondie[xxix] pour la création de structure socio-pastorale dans les établissements, en vue de la mise en œuvre de l'article 29,1 de la ***Règle***. « *Les Régions et les Districts élaborent des plans qui permettent à l'ensemble de leurs œuvres d'être réellement engagées en faveur des pauvres et contre les causes de la pauvreté. Ce plan inclut la coopération entre congrégations, développe la dimension communautaire des œuvres éducatives, et favorise la mission partagée pour qu'elle s'ouvre davantage au service des pauvres.* »

Références

Collège Moderne Privé de Toussiana. *Règlement intérieur du Collège année scolaire 2015-2016.*

Collège Moderne Privé de Toussiana. *Règlement intérieur de l'internat année scolaire, 2015-2016.*

Collège Moderne Privé de Toussiana. *Cahier de charge du Surveillant, année scolaire 2015-2016.*
Institut des Frères des Écoles Chrétiennes. 2015. *Règle des Frères des Écoles Chrétiennes*. Rome.

Collège de Tounouma, *Règlement intérieur du Collège 2015-2016.*

Collège de Tounouma, *Bilan du 1er Trimestre 2015-2016.*

Conseil National de l'Enseignement Catholique. 1997. *Projet éducatif national de l'Enseignement Catholique du Burkina Faso*. Ouagadougou.

Conférence Épiscopale Burkina-Niger. 2013. *Lettre pastorale des évêques*. Ouagadougou.

Frères des Écoles Chrétiennes. 2015. *Memento,* 47ème Édition. Rome. Maison Généralice.

Institut national de la Statistique et de la Démographie (INSD). 2015. *Profil de pauvreté et d'inégalités,* Rapport Enquête multisectorielle continue (EMC) 2014. Ouagadougou. Pages 13-16 ; 23-25.

Monchébi, Jacques. 2013. *La centralité de l'élève dans la pédagogie lasallienne*. Revue Numérique de Recherche Lasallienne 7.

Saint Jean-Baptiste de La Salle. 1982. *Méditations*. France. Frères des Écoles Chrétiennes.

Notes

[i] Monchébi Jacques (2013).

[ii] Conseil National de l'Enseignement Catholique (1999)
L'équipe pédagogique comprend le directeur et les enseignants permanents et vacataires. Elle a pour fonction de « *réfléchir et de mettre en place les meilleurs moyens et méthodes pédagogiques afin d'être conforme avec les programmes nationaux, les orientations ministérielles, les orientations nationales et diocésaines de l'Enseignement Catholique et les objectifs éducatifs du Projet d'établissement ; de trouver les moyens adéquats pour promouvoir le Projet Éducatif National de l'Enseignement Catholique du Burkina et de la spécificité de enseignement, de son éducation et de sa formation en direction des enfants et des qui lui sont confiés.* » (Articles 11 et 12).

[iii] Frères des Écoles Chrétiennes (2015), p. 26-28. Le District de l'Afrique de l'Ouest s'étend sur deux pays voisins de l'Afrique occidentale. Burkina 9 communautés et 8 œuvres. Niger : 1 communauté et 1 œuvre. Personnel : 50 Frères et 361 professeurs Laïcs.

[iv] Le Collège de Tounouma est créé en 1954 à Bobo-Dioulasso, 2ème ville du Burkina Faso. C'est un établissement d'enseignement général a deux cycles : 1er cycle (Sixième en Troisième : 8 classes) pour les garçons et le 2nd cycle (Seconde en Terminales : 9 classes) pour garçons et filles. Année scolaire 2015-2016 : le Personnel lasallien est composé de 5 Frères et de 48 professeurs ; l'effectif des élèves est de 903 élèves : au 1er cycle 375 élèves dont 79 (21,06%) dans les 2 classes de Troisième et au 2nd cycle 528 élèves dont 196 (37,12%) dans les trois classes de Terminales.

[v] Le Collège de Toussiana est situé dans une localité située à 55 km au sud de Bobo-Dioulasso. Créé en 1948 il est le premier établissement lasallien d'enseignement général du Burkina Faso. Il a un cycle (Sixième en Troisième) et un internat pour les garçons. Année scolaire 2015-2016 : le personnel lasallien est constitué de 4 Frères et de 22 professeurs ; l'effectif des élèves est de 421 élèves dont 112 (26,6%) filles et 309 (73,39%) garçons. Les 2 classes de Troisième : 98 (23,27% de l'effectif total) élèves dont 28 filles et 70 garçons.
L'internat du Collège est organisé en trois dortoirs : 1er dortoir (internes de Troisième et Quatrième), 2ème dortoir (internes de Quatrième et Cinquième), 3ème dortoir (internes de Cinquième et Sixième). L'équipe de surveillance est composée d'un surveillant principal assisté de trois autres surveillants. Le surveillant principal est chargé de la

supervision de la surveillance, la permanence pour le travail administratif, l'écoute et la résolution des conflits, la sensibilisation des internes sur les Règlements intérieurs et l'appui des autres surveillants.

[vi] L'échantillon choisi est constitué des élèves en fin de cycle à cause de leur scolarité, pour pouvoir étudier les résultats de la prise en charge des nouveaux pauvres. Les élèves des classes de Troisième ont quatre ans de scolarité et ceux des classes de Terminale, trois à sept ans de scolarité.

[vii] Il s'agit du directeur du Collège, les responsables de section et les professeurs principaux au Collège de Tounouma, du directeur du Collège et des surveillants de l'internat au Collège de Toussiana. Le professeur principal est l'enseignant titulaire de classe. Le responsable de section fait partie du Conseil de direction, il a trois tâches : disciplinaire (surveillant général), pédagogique (préfet des études) et administrative (relation avec les parents des élèves). Au Collège de Tounouma, il y a quatre sections : 1ère section (Sixième et Cinquième), 2ème section (Quatrième, Seconde et Première littéraires), 3ème section (Seconde et Première scientifiques) et 4ème section (classes d'examen : Troisième et Terminale). Les effectifs confiés aux responsables de section : 1ère section 206 élèves, 2ème section 177 élèves, 3ème section 245 élèves et 4ème section 275 élèves.

[viii] *Règle*, 13

[ix] Ibid. 14.2

[x] Ibid. 29

[xi] Conseil National de l'Enseignement Catholique, Ouagadougou (1999 : 15)

Une école catholique est *un établissement privé confessionnel, sous la juridiction d'une structure de l'Église, enseignant les matières profanes tout en proposant les valeurs évangéliques qui donnent un sens à cet enseignement en conformité avec le système éducatif national.* Son but est *la formation humaine et la formation spirituelle en vue de la réalisation de l'homme intégral dans la société, à la lumière des valeurs évangéliques, pour que la femme et l'homme de demain soient capables de travailler au service de la Nation et de l'Église*.

[xii] Ibid. p.15

[xiii] Idem.

[xiv] Institut national de la statistique et de la démographie (2015 : 13).

Le rapport d'enquête multisectorielle continue (EMC) 2014 décrit la situation de la pauvreté et des inégalités sociales en 2014. *Au Burkina Faso il existence d'une part des disparités énormes entre le milieu urbain et le milieu rural, d'autre part entre les treize régions administratives. L'incidence de pauvreté en milieu rural est de 47,5% contre 13,7% en milieu urbain. La pauvreté rurale contribue à 92% à l'incidence de la pauvreté nationale.*

[xv] Ibid. L'incidence de la pauvreté selon la taille des ménages : *9,2% dans les ménages de 3 personnes, 29, 6% pour les ménages de 6 ou 7 personnes, 41% pour les ménages de 8 à 9 personnes, 60% pour les ménages de 12 personnes et plus.* Elle est de *52% dans les ménages polygames* contre *33% dans les ménages monogames et ceux dirigés par des veufs ou des veuves*.

[xvi] Ibid. Le rapport d'enquête *précise que les enfants vivant dans les ménages les plus aisés ont plus de chance d'aller à l'école que ceux des ménages les moins aisés*. Par exemple, *le taux de fréquentation scolaire des personnes de 6 à 23 ans est élevé (60%) dans les 20% des ménages les moins pauvres tandis qu'il bas (39%) dans les 20% des ménages les plus pauvres.*

[xvii] Conférence Épiscopale Burkina-Niger (2013, n 3)

« *Cette jeunesse non seulement se sent de moins en moins dépendante des anciens, mais est surtout insatisfaite et perdue à cause de l'absence de modèle social. L'image que leur renvoient tous ceux et celles qui exercent quelque pouvoir est plutôt négative car elle est brouillée par la corruption et le clientélisme ; d'où la tentation pour une partie de cette jeunesse de couver la violence fondée sur des ressentiments, ou de s'engager dans des deals voire des relations maffieuses pourvu que ça rapporte de l'argent rapidement* »

[xviii] Ibid. n 5

L'argent est « *devenu une valeur de référence au-dessus de la famille, de la nation, de la république et de Dieu…une divinité qui inocule le poison de la corruption dans le corps social à telle enseigne que la corruption est devenue aujourd'hui une culture administrative aux pratiques banalisées* »

[xix] Ibid. n 6

Le paradoxe de la religiosité parce que « *la montée en puissance de la pratique religieuse ne s'accompagne pas d'une exigence à conformer les comportements sociaux aux préceptes et commandements religieux* ».

[xx] Des pseudonymes sont donnés aux élèves dont les témoignages sont cités, pour masquer leur vraie identité.

[xxi] M. Matthieu Zomodo est un ancien élève, un ancien postulant des Frères et surveillant principal de l'Internat de Toussiana (1989 à 2012). Il a 26 ans d'expérience à Toussiana et a découvert l'amour d'accompagner les jeunes à l'internat.

[xxii] M. Jean-Baptiste Dembélé est un lasallien laïc, enseignant du Collège de Tounouma depuis 1993, Professeur d'Histoire et Géographie, de Réflexion Religieuse. Participant laïc au Centre International Lasallien (CIL) d'octobre 2005. Responsable de section pendant 9 ans (2002 à 2011) : responsable de 2nd cycle quand le Collège avait deux sections (1er et 2nd cycles) et responsable des Troisièmes et des Terminales (classes d'examen), quand les classes ont été

déboulées. Lui aussi témoigne avoir aidé matériellement certains élèves. « *Je m'arrangeais pour avoir toujours des cahiers et des stylos à côté, de l'argent aussi pour certains cas d'élèves* ».

[xxiii] Le professeur principal est l'enseignant titulaire de classe. Le responsable de section fait partie du Conseil de direction, il a trois tâches : disciplinaire (surveillant général), pédagogique (préfet des études) et administrative (relation avec les parents des élèves).

[xxiv] Le carton est le support (document imprimé) du travail scolaire mensuel de l'élève. Il est envoyé aux parents.

[xxv] M. Jean-Baptiste Dembélé est aussi le coordinateur de l'Association *Apprendre pour mieux réussir* au Burkina Faso. Cette association française est basée à Limoge.

[xxvi] Conseil National de l'Enseignement Catholique, Ouagadougou (1999 : art 10 et art 11)
L'Association des Parents d'Élèves (APE) est une structure prévue qui comprend les représentants de tous les parents des élèves de l'établissement et est dotée d'un bureau élu. Elle assure quatre fonctions : réflexion et aide pour le financement pour du fonctionnement de l'établissement, collaboration avec le Conseil d'établissement au niveau pastoral, culturel et éducatif ; contribution aux travaux de construction, de rénovation, de maintien des locaux, d'équipements, etc. ; aide de l'équipe pédagogique dans sa fonction éducative.

[xxvii] Ce témoignage rappelle la *Méditation pour la fête de Saint Cyprien*. Saint Jean-Baptiste de La Salle y écrit « vous avez tous les jours des pauvres à instruire enfants ; aimez-les tendrement comme a fait ce Saint 166, 2, 2. Saint Jean-Baptiste de La Salle y écrit « *vous avez tous les jours des pauvres à instruire enfants ; aimez-les tendrement comme a fait ce Saint, suivant en cela l'exemple de Jésus-Christ* » (Méd. 166 2 2).

[xxviii] Les effectifs confiés aux responsables de section à Tounouma : 1ère section 206 élèves, 2ème section 177 élèves, 3ème section 245 élèves et 4ème section 275 élèves. En moyenne, un responsable de section à 225 élèves à sa charge.

[xxix] Lors de la deuxième enquête, j'ai perçu la nécessité de la formation des collaborateurs laïcs pour l'écoute des élèves. MM. Dembélé et Zomodo ont acquis la compétence d'écouter les élèves à partir des formations assurées par la COMEL.

LA INSTITUCION ESCOLAR CATÓLICA Y EL DIÁLOGO FE-CULTURA: ¿QUÉ DICEN LOS DOCENTES?[1]

Carmelo Galioto, Patricia Imbarack, Rodrigo Fuentealba,
Patricia Arguelles, Paula De la Cerda, David Ponce y Macarena Lagos
Equipo de Investigación VRI-Pastoral[2]
Máster en Políticas Públicas y desarrollo territorial. Universidad De Palermo y Deusto
Profesor de filosofía en enseñanza media

RESUMEN

La presente investigación da cuenta de hallazgos preliminares en el diálogo fe-cultura dentro del contexto escolar. Se identifican tres niveles en los cuales la institución escolar articula de manera explícita instancias de diálogo fe-cultura: los contenidos curriculares de las asignaturas, las instancias interdisciplinares y la reflexión transversal en la institución escolar que aborda temas del mundo actual y/o de la realidad de los estudiantes desde una mirada de fe. A través de un enfoque comprensivo usando técnicas cualitativas. La articulación entre fe-cultura en estos tres niveles, dará cuenta únicamente de la percepción de docentes. Se trabajó con 12 establecimientos educacionales, pertenecientes al Arzobispado de Santiago e instituciones escolares de congregaciones u otros sostenedores. Los primeros resultados muestran la diversidad de visiones y prácticas de las instituciones escolares en la integración de ambas dimensiones en su quehacer cotidiano. Se observa una compartamentalización que se justifica a través de la ritualización de las prácticas religiosas.

Palabras claves: Fe-cultura, diálogo Fe-cultura, institución escolar católica, docentes de institución escolar católica

I. Delimitación del tema propuesto

En la Exhortación Apostólica *Evangelii Gaudium*, se plantea que "es imperiosa la necesidad de evangelizar las culturas para inculturar el Evangelio (…) Las instituciones escolares católicas, que siempre intentan conjugar la tarea educativa con el anuncio explícito del Evangelio, constituyen un aporte muy valioso a la evangelización de la cultura" (*Evangelii Gaudium*, 2013, nº 69 y 134). En línea con ese planteo pastoral, el campo de indagación del presente artículo es el diálogo fe-cultura en el contexto escolar. El objetivo de la investigación es detectar cómo dicho diálogo contribuye a la realización de la misión propia de la institución escolar católica respecto de la formación integral de la persona en el siglo XXI. Consideramos que el diálogo fe-cultura nutre la aspiración de cada

[1] Proyecto N°4369/DPCC2015, titulado «La institución escolar católica y el diálogo fe-cultura: una aproximación desde directivos y docentes». Financiado por la Vice rectoría de Investigación y la Dirección de Pastoral y Cultura Cristiana UC. Para esta convocatoria se considerará exclusivamente la perspectiva de docentes ya que es parte de una investigación en curso.

[2] Patricia Arguelles, Patricia Imbarack, Paula De la Cerda, Rodrigo Fuentealba, Macarena Lagos y David Ponce.

ser humano a la plenitud en su dimensión espiritual y religiosa, desarrolla en los estudiantes capacidades de pensamiento crítico y habilidades para vivir en la *polis* contemporánea[3].

Tomando como referencia las dimensiones de la formación integral (desarrollo espiritual y religioso; desarrollo del discernimiento crítico; desarrollo de habilidades cívicas), se identifican tres niveles en los cuales la institución escolar puede articular de manera explícita el diálogo fe-cultura: las clases de las asignaturas con sus contenidos curriculares propios; las instancias interdisciplinares (unidades integradas, clases compartidas, encuentros..) que se realizan a nivel de sala de clase o ciclo; la institución escolar en su conjunto, donde se identifican todos aquellos espacios de formación y reflexión transversal (plan de formación, orientación y pastoral, iniciativas específicas) que abordan temas del mundo actual y/o de la realidad de los estudiantes desde una mirada de fe.

La articulación entre fe-cultura, en estos tres niveles, se recogerá, en este artículo, a partir de la percepción de los principales actores educativos, puesto que nuestro principal interés es focalizarnos en cómo los docentes comprenden y llevan a cabo esa tarea tan relevante para la Institución escolar Católica.

II. Fundamentación teórica y objetivos generales de la propuesta

Al hablar de integración fe-cultura, dado el carácter polisémico de ésta última, de la complejidad de la noción de fe y de su lectura en el contexto escolar, es preciso aclarar sintéticamente qué entendemos por los términos en juego, cual es el diálogo que pueden llegar a sostener, y dar cuenta del papel que desempeña la institución escolar en este diálogo.

La noción de fe puede leerse desde múltiples acepciones. Esta aparece inicialmente ligada a la Revelación de Dios y al sí del hombre, a la necesidad de comunicarse con Dios; la fe se vislumbra como don y acto humano: "Cuando Jesucristo, en la encarnación, asume y expresa todo lo humano, excepto el pecado, entonces el Verbo de Dios entra en la cultura. Así, Jesucristo es la medida de todo lo humano y por tanto también de la cultura. Él, que se encarnó en la cultura de su pueblo, trae para cada cultura histórica el don de la purificación y de la plenitud. Todos los valores y expresiones culturales que puedan dirigirse a Cristo promueven lo auténtico humano" (*Santo Domingo*, 1992, nº 228). La fe es primordialmente "don": por una parte es la donación que hace Dios de sí mismo al hombre revelándosele y que culmina y se prolonga en la encarnación; por otra parte es la respuesta del hombre ante Dios, que lo reconoce, se abandona y responde a su amor "no es menos cierto que creer es un acto auténticamente humano" (*Catecismo de la Iglesia Católica*, 1997 n °154) es decir, incluye todas las potencias espirituales del hombre, su entendimiento y voluntad, constituyéndose el acto de fe en un acto libre. Se trata de un acto de iniciativa divina que no se consuma sin la respuesta humana (Papa Benedicto XVI, 2007).

La fe es también su contenido, se trata del patrimonio de fe o "depositum fidei"[4] que es la doctrina de la fe contenida en la Tradición y la Sagrada Escritura, que como modo de expresión del encuentro vivo con Dios encarnado se actualiza permanentemente en la vivencia del ser humano. Esta revelación o depósito contiene una verdad salvífica, Cristo mismo, quien se presenta como

[3] El Concilio Vaticano II representó un hito de autoconciencia de la Iglesia sobre el diálogo ante la cultura. La constitución pastoral *Gaudium et Spes* — aún cuando muchos otros documentos conciliares lo consideran— puede ser considerada el punto de inicio en el cual se acuña la expresión diálogo entre la fe y la cultura; eso aun cuando dicho diálogo tiene su referente en los mismos Evangelios.

[4] Significa propiamente el patrimonio de fe que, confiado a la Iglesia, exige ser transmitido por ella fielmente y explicado sin errores. Al «depositum fidei» pertenece la Palabra de Dios escrita, los dogmas, los sacramentos, la moral y el ordenamiento jerárquico constitutivo de la Iglesia. El depositum fidei se funda en la Revelación y a la vez se expresa en códigos culturales.

plenitud de lo humano, quien como verdadero hombre y verdadero Dios, "puede mostrarle al propio ser humano el camino de una humanización integral y plena…" (Quesada, 2009, p.63).

La fe es siempre una respuesta ante una iniciativa de alianza y desde esa lógica la fe se asume como praxis, una praxis que en el caso de la Institución escolar Católica se plasma en el quehacer formativo de ésta, en lo curricular, en lo extra curricular y en las decisiones institucionales. Desde esta lógica y como esta investigación lo comprende, la fe es praxis, toda vez que, no es sólo conocimiento sino *enérgheia*: un obrar, una praxis[5] que brota del conocimiento enriquecido y vivido desde, en y por la gracia.

En referencia a la noción de cultura, la entendemos según la constitución *Gaudium et Spes* del Concilio Vaticano II como: "todo aquello con lo que el hombre afina y desarrolla sus innumerables cualidades espirituales y corporales (…) hace más humana la vida social, tanto en la familia como en toda la sociedad civil, mediante el progreso de las costumbres e instituciones" (*Gaudium et Spes*, 1965, nº 53),

Lo que es coincidente con lo que plantea la UNESCO en la Conferencia de México de 1982, cuando plantea que por medio de la cultura los seres humanos se expresan, se hacen conscientes de sí mismos, reconocen su incompletitud, cuestionando sus propios logros, buscando incesantemente diversos sentidos y creando obras a través de las cuales trascienden sus propios límites. La fe aparece como condición necesaria para la expresión de una verdadera cultura y la cultura como sustento y apoyo para el desarrollo de la fe.

Ambas definiciones vinculan la cultura a las costumbres propias del patrimonio de cada comunidad y con ello da espacio al rol del hombre en su construcción como hacedor y co-creador.

Por lo anterior es que partimos del supuesto que la fe solo es experimentable a través de una cultura particular y la evangelización parte de ese punto, ya que la fe que vive la Iglesia, la vive a partir de una determinada cultura de creyentes "vinculados profundamente a una cultura y la construcción del Reino no puede por menos de tomar los elementos de la cultura y de las culturas humanas" (Pablo VI, 1975, n°. 20).

Puesta en estos términos, se puede apreciar una dimensión religiosa al interior de la cultura, que logra expresar el anhelo del hombre hacia lo verdadero, bueno y bello, desde distintas tradiciones culturales. Lo anterior no exime el escrutinio crítico de las culturas o de la cultura a la luz de la fe.

La Iglesia en su historia desarrolla la conciencia de la potencialidad de lo que las culturas pueden ofrecer en vista a fomentar la dimensión trascendente de la vida humana (*Gaudium et Spes*, 1965). El magisterio de la Iglesia invita a vivir esa relación crítica, mediante la práctica del diálogo[6]. El diálogo implica una claridad de posturas, el reconocimiento de lo que distingue y del terreno común, y por eso requiere de una actitud de comprensión, valoración, simpatía crítica y discernimiento (Papa Pablo VI, 1964).

Esas actitudes constituyen una verdadera piedra angular para abordar la relación fe-cultura. Esa piedra a su vez encuentra fundamento, desde el punto de vista teológico, en la Encarnación, y desde

[5] La noción de acto/enérgheia y praxis son tomadas desde Aristóteles. El acto entendido como enérgheia, es decir el paso de la potencia al acto, implica un novedoso actuar fundamentalmente ético del sujeto (praxis), en este caso consecuente al don de la Revelación que interpela toda la persona.

[6] Desde la perspectiva teológica, el diálogo es central en todo el desarrollo de la Escritura, en tanto constituye el modo de comunicarse de Dios. Véase, como Dios dialoga con Abraham, con Moisés, con los profetas y con María en la anunciación y en las extensas conversaciones con los diversos interlocutores que se acercan a Jesús.

las ciencias humanas, en la conciencia de la cultura como trama de la misma humanidad (Clifford Geertz, 1993), es decir de la carne que Dios asume.

En función de lo planteado, el espacio escolar sería un espacio privilegiado de cultura, donde existe la posibilidad de creación y co-creación, donde se podría vivir esa relación crítica en clave de diálogo.

El Pontificio Consejo de la Cultura en el documento programático "Via Pulchritudinis camino de evangelización y diálogo" hace mención dos veces al papel de la institución escolar, en las propuestas pastorales para mostrar la vía de la belleza desde el encuentro entre las disciplinas humanas y la fe, haciendo hincapié en los aportes especialmente desde el conocimiento científico y las artes (Pontificio Consejo de la Cultura, 2008). La institución escolar católica proporciona un espacio privilegiado de diálogo entre las disciplinas científico-humanístas y la dimensión de la fe cristiana, dando respuesta y aportando a superar los contrastes, así el mismo documento *Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva* describe esa tarea: "El mundo, en su pluralidad, espera más que nunca ser orientado hacia los grandes valores del hombre, de la verdad, del bien y de lo bello. Ésta es la perspectiva que la institución escolar católica tiene que asumir con respecto a los jóvenes, a través del diálogo, proponiéndoles una visión del Otro y del otro, que sea abierta, pacífica, fascinante" (Educar Hoy y Mañana, 2014, Capitulo III, 1, c).

La conferencia de *Aparecida* precisa el aporte de la institución escolar cuando declara que "Ella está llamada a transformarse, ante todo en lugar privilegiado de formación y promoción integral, mediante la asimilación sistemática y crítica de la cultura, cosa que logra mediante un encuentro vivo y vital con el patrimonio cultural. Esto supone que tal encuentro se realice en la institución escolar en forma de elaboración, es decir, confrontando e insertando los valores perennes en el contexto actual. En realidad, la cultura, para ser educativa, debe insertarse en los problemas del tiempo en el que se desarrolla la vida del joven. De esta manera, las distintas disciplinas han de presentar no sólo un saber por adquirir, sino también valores por asimilar y verdades por descubrir" (*Aparecida*, 2007 n° 329). Las referencias pastorales para explorar el diálogo fe-cultura en el mundo escolar en Latinoamérica, se alimentan de la aclaración de que la relación entre fe-cultura en el mundo escolar (y especialmente en las instituciones escolares católicas) no se limita a las asignaturas académicas sino que involucra "la relación entre fe y vida tanto en la persona individual como en el contexto socio-cultural en que las personas viven, actúan y se relacionan entre sí" (Idem, n° 333). Además, el documento de *Aparecida* afirma que "Se propone que la educación en la fe en las instituciones católicas sea integral y transversal en todo el currículum" (Idem, nº 338), razón por la cual esta investigación se circunscribe a la institución escolar católica, lo cual no excluye que la institución escolar laica esté igualmente convocada al desarrollo de lo trascendente, entendido como búsqueda de sentido.

Todo lo anterior supone un desafío para la institución escolar en general, y por el contexto latinoamericano y chileno en particular. Eso porque, si se quiere practicar un auténtico diálogo, es ineludible tomar en cuenta desde donde se desarrolla el diálogo, cuál es su ambiente social en el cual las personas experimentan el encuentro entre la fe y la cultura[7].

Las preguntas por el sentido que surgen desde el encuentro entre el ser humano y su experiencia viva, pueden encontrar una fecunda articulación entre la dimensión de la fe y la de los conocimientos de los varios campos de la cultura. Según esta visión, fe-cultura co-existen en el ser humano y se complementan en la búsqueda que anima al hombre. Eso lo expresa de manera hermosa *Lumen Fidei*:

[7] Al respecto las contribuciones de Alfredo Quesada (consultor del pontificio consejo de la cultura) son valiosas para contextualizar la noción de cultura a la región latinoamericana y el debate en curso para abordarla. Cfr. Bibliografía.

> La fe invita a los científicos a estar abiertos a la realidad, en toda su riqueza inagotable. Aún más, la fe motiva el sentido crítico del conocimiento, ya que no permite que la investigación de las ciencias se limiten al saber alcanzado por sus fórmulas; por el contrario, ayuda a que se den cuenta que la naturaleza no está reducida a su modo de existencia. Por tanto lo que hace la fe es despertar el ser humano y maravillarse ante el misterio de la creación; propicia el ensanchamiento de los horizontes de la razón, para que se ilumine mejor el mundo que se presenta ante el estudio de las ciencias (*Lumen Fidei*, 2013, nº 34).

Las consecuencias de ese planteo para el quehacer de la institución escolar son variados y dicen relación con la tarea propia de la institución escolar: socializar el conocimiento y la cultura a las nuevas generaciones. Se abre un campo de posibilidades para la institución escolar católica, desde la enseñanza de las asignaturas, como camino para mostrar la belleza del conocimiento sapiencial integrador (Cardona, 2001).

La dimensión sapiencial del conocimiento se expresa en abrir al hombre a la maravilla de lo creado y a plantearse preguntas de sentido. Además, representa un aporte valioso al descubrimiento de la dignidad del ser humano: ser libre, creador de cultura para vivir lo que lo caracteriza como persona: su capacidad de relación.

A partir de esta comprensión de fe y de cultura, de la relación mutua que tejen, se muestra pues la estructura circular del diálogo fe-cultura, que podemos resumir en estas preguntas de fondo: ¿Cómo la cultura llega a expresar y ayuda a acercarse, con su lenguaje y códigos, a los misterios de la fe? ¿Cómo la fe ilumina la cultura humana? ¿Qué elementos de la cultura ofuscan la propuesta de la fe? y ¿de qué manera la cultura contiene semillas del verbo?

¿Cómo se inserta la institución escolar en ese diálogo? El Pontificio Consejo de la Cultura en su documento "Para una pastoral de la cultura" plantea que "familia, escuela y universidad son llamados, cada uno en su orden, a insertar la levadura del Evangelio en las culturas del III Milenio" (Pontificio Consejo de la Cultura, 1999, nº16). El encuentro vivo se realiza siempre entre personas; educadores y educandos que en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollan capacidades para vivir en la actual sociedad pluralista y así seguir dialogando con todos aquellos (tanto personas como distintos medios y contextos) que encontrarán, conscientes de las diferentes posturas frente al mundo y a la vida, así como del anhelo común de los seres humanos hacia un sentido de todas las cosas.

Este artículo da cuenta, en forma preliminar, de una investigación sale al encuentro de las comunidades escolares con el objetivo de describir cómo se define, comprende y practica el diálogo fe-cultura (los discursos y líneas de acción de la comunidad educativa). La pregunta guía de investigación podría formularse de la siguiente manera: ¿Qué caminos de armonía entre la fe y la cultura es posible articular desde el quehacer de la institución escolar católica de la Arquidiócesis de Santiago de Chile? Todo lo anterior con el propósito de contribuir al fortalecimiento de la institución escolar católica en su misión de formación integral de la persona en sus dimensiones de desarrollo religioso y espiritual, de pensamiento crítico y de formación ciudadana, bajo la convicción de que la práctica de diálogo fe/cultura representa una arista importante de la mejora de la calidad de la educación que entrega la institución escolar católica, poniéndose pues como aporte al bien común.

El supuesto a la base de esta investigación es que la relación entre el diálogo fe-cultura en la institución escolar, particularmente en la institución escolar católica, es todavía incipiente en cuanto a su desarrollo explícito e intencionado, ya que predomina tanto en los aspectos curriculares como sistémicos una aproximación de carácter técnico-academicista, lo que dificulta abordar la pregunta por el sentido a partir del saber de la disciplina.

III. Metodología

Al abordar el diálogo fe-cultura, este artículo parte de la premisa que la multicausalidad en materia educativa es espacio propicio para aproximaciones metodológicas que permitan explorar y comprender en profundidad fenómenos igualmente complejos, razón por la cual, en esta investigación se privilegia el enfoque comprensivo con uso de técnicas cualitativas.

Una primera fase de trabajo contempló la indagación de referentes teóricos aplicados al sistema escolar que permitieron la elaboración de categorías de análisis para las entrevistas grupales. Lo anterior se vio complementado por categorías emergentes.

Participantes: La muestra fue seleccionada en base a casos a partir de la elección de "tipos", en función a una muestra intencionada de establecimientos en torno a criterios homogéneos y de contraste. La definición de "tipos teóricos" subyace al concepto de representatividad propio de los diseños cualitativos, es decir, desde esta perspectiva lo central no es la cantidad ni extensión de determinadas características, sino más bien, la reconstrucción de vivencias y sentidos asociados a determinados fenómenos sociales e individuales. Los criterios homogéneos refieren a establecimientos pertenecientes y/o cercanos al Arzobispado de Santiago y que impartan al menos educación general básica, en modalidad regular. Sobre los criterios de contraste se trabajó en base al tipo de financiamiento y la muestra se constituye tal como lo evidencia el siguiente cuadro:

Tabla 1

	Financiamiento	Nº Escuelas	Docentes entrevistados
Fundación 1	Particular Subvencionado	3	30
Fundación 2		2	20
Otros EE del Arzobispado	Particular Subvencionado	2	20
	Particular Pagado	1	10
Colegios de Congregación u otro sostenedor	Particular Subvencionado	2	20
	Particular Pagado	2	20
TOTAL		12	120

Instrumentos de recolección de información

El acceso a la información se realizó a través de entrevistas semi-estructuradas grupales para docentes, una en cada institución[8]; (12 en total en función del criterio de contraste, con una proyección de a lo menos 120 docentes), con ello se busca conocer las interpretaciones y/o representaciones de los entrevistados, a través de la elaboración de un guion y la definición de preguntas orientadoras que emerjan de la revisión sistemática de la literatura y de los tópicos predefinidos en la justificación teórica, a fin de (re)conocer, caracterizar y (re)construir discursivamente el diálogo fe – cultura desde el quehacer curricular en un sentido amplio[9].

[8] Para efectos de esta investigación se trabajó con un aproximado de 10 docentes por establecimiento.

[9] El guion fue validado por dos expertos. El primer experto es rector de una universidad privada con vasta trayectoria en temas vinculados al diálogo fe-cultura, fundador de una importante revista católica latinoamericana. El segundo experto

Tabla 2

Ámbitos/Tópicos	Ejemplos de preguntas
Contexto Escuela Católica	¿Cuál es el sello contenido en el PEI del establecimiento? ¿Qué podrían decir?
Cultura	¿Qué entienden ustedes por cultura?, ¿qué me podrían decir al respecto?
Fe	¿Qué entienden por fe? ¿Cómo se expresa en el perfil de egreso de sus estudiantes?
Diálogo fe y cultura	¿Cómo se relaciona fe y cultura en el contexto escolar? ¿Cuáles son las dificultades para establecer esa relación? ¿Aciertos? ¿Podría ejemplificarlos?

Técnicas cualitativas de análisis de datos

Si bien no existe una "única" manera de realizar el análisis de datos desde una perspectiva cualitativa, es posible identificar procedimientos genéricos, sobre los cuales se proponen 3 fases; la primera de pre-análisis, donde se trabajó la transcripción textual de las entrevistas y homogeneización de los textos de análisis para seleccionar las unidades analíticas más pertinentes. En la segunda se elaboraron reglas de análisis, que además fortalecen la validez y confiabilidad de los resultados. Dichas reglas se fueron modificando en el análisis a fin de ir ajustando los criterios a la producción analítica. Posteriormente, en una tercera fase, los códigos dieron paso a la construcción de categorías de análisis, optando por un modelo interpretativo libre e inductivo de tres niveles de codificación: abierta, axial y selectiva. Para la determinación y análisis de categorías se empleó el software de análisis cualitativo nvivo10, que a su vez permite el desarrollo de análisis estadístico-descriptivos de tendencia central y correlacional.

IV. Primeros Resultados

La muestra corresponde a 3 establecimientos particulares pagados y 9 particulares con subvención y se caracteriza por que más de la mitad de ellos cuenta con SEP, 4 de ellos reciben 100% de subvención, y representan perfiles diversos, en tanto, 3 de ellos ofrecen formación técnico profesional. Finalmente, es posible afirmar que se encuentran representados todos los grupos socioeconómicos, con predominio en el medio bajo.

Del trabajo de campo se desprenden tópicos asociados a los distintos ámbitos de indagación, para efectos de esta síntesis se presenta aquel que dice directa relación con el objeto de estudio; el diálogo fe-cultura. La definición de categorías interpretativas se gráfica en la Tabla 3.

RFC: Tipo de Vínculo

La forma en que los actores educativos definen la articulación o separación entre ambos conceptos identifica claramente una tensión entre "separación" versus "integración".

es un académico internacional con una trayectoria formativa y con líneas de investigación afines, además es miembro del Consejo Pontificio de la Cultura. A fin de contar con la visión del medio escolar se consultó a dos directores de colegios católicos, uno en el ámbito nacional y otro internacional.

> Aquí se dividen los caminos del hombre; si quieres alcanzar paz en el alma y felicidad, cree; pero si quieres ser discípulo de la verdad, indaga» Con lo que creer, sería lo contrario de buscar (…) La fe sería entonces como un espejismo que nos impide avanzar como hombres libres hacia el futuro (*Lumen Fidei*, 2013, nº 2)

Tabla 3

Dimensión	Código	Definición	Operacionalización
Relación fe y cultura	RFC: Tipo de Vínculo	Definición sobre la integración o separación entre ambos conceptos	Integración (no se contrapone)/ separación (van por carriles separados)
	RFC: Modalidad del vínculo	Con qué aspectos o imágenes se asocia la relación fe y cultura	No imposición (visión crítica) e Imposición.
	FRC: Espacios de vinculación	Espacios institucionales que permitan integrar ambos elementos	Tutorías de orientación, clase de religión, predicar con ejemplo, vínculo con estudios

Con esta cita de Nietzsche en Lumen Fidei se ejemplifica la fe separada de la actividad del hombre, bajo la lógica que ésta responde a actos ajenos al progreso del mundo, a las culturas y al desarrollo social. Lo que contrasta con la experiencia de fe que se desprende de la Encarnación y por ende, no admite separación.

> *Pero yo creo que no han ido en este colegio… más por cables separados… de repente se unen, de repente, pero eh… yo diría que siempre van mitad separado y de repente juntas, va…* (FRP_ICBC_P)[10]

La tensión que experimenta la institución escolar católica para enlazar fe-cultura, según autores como Grace (2007) responden a la adopción de un modelo supeditado a la "eficacia" propia de los modelos de mercado que marca un trayecto de "éxito" que no es fácil de articular con los principios que la institución escolar declara. La mejor salida ante esta tensión orientada al desempeño mesurable y medible, es buscar otros indicadores que reporten "visibilidad" a las instituciones escolares católicas en este concierto de exigencias del sistema educativo actual. Dichas medidas se traducen en indicadores sustitutivos, como la cantidad de vocaciones, de estudiantes que reciben los sacramentos o asisten a misa entre otros.

La paradoja del éxito se traduce en una clara amenaza para la integridad de la institución escolar católica y la supervivencia del ethos confesional, ya que pone en riesgo la perpetuación de su misión: la renovación y el mantenimiento de lo sagrado en el espacio secular. Dicha tensión solo es posible en la medida en que se divorcia el conocimiento de los espacios de interioridad y se considera a la fe como elemento constitutivo de la institución escolar, pero alejada de la enseñanza, del conocimiento, alojándose fuera del currículum de las asignaturas.

[10] La presente cita (y símiles de aquí en adelante) corresponde a un código utilizado en función del nombre de los entrevistados y de las instituciones educativas con el fin de resguardar su identidad.

Por el contrario, una mirada que integra no contrapone ambas visiones y la fe se figura subsidiaria de la cultura y a la inversa. Esta forma de comprender el vínculo entre ambas, pone en práctica la noción de diálogo antes descrita, no obstante, aún su visualización en los primeros análisis es precaria, propiciando espacios de encuentro y de búsqueda mutua de verdad y respuestas, ante las preguntas de sentido del ser humano.

> *"Si somos un colegio católico tenemos que tener como eso ¿no?"* (FRP_CSL_P)

RFC: Expresión Vínculo

La expresión vínculo se refiere a aquellos aspectos o prácticas con lo que se asocia la relación fe-cultura. Esta se define desde una polaridad "imposición" hacia la "adopción libre".

La "imposición" se asocia en el discurso de los entrevistados a los procesos de evangelización y colonización, donde la trasmisión de la cultura adopta un vínculo práctico que destruye la cultura, porque se impone sin miramientos de lo existente. La intersección entre fe-cultura, se traduce para las instituciones escolares en un análogo de la evangelización, manifestándose en un imperialismo eclesiástico.

> *…las personas que hay acá se hagan participes de todo y que no sean y lo digo con respeto algo impuesto desde la verticalidad, que le pregunten a las niñas de qué manera podemos llegar a la fe, a que tú te sientas no cierto, integrada a este proyecto de colegio católico y no imponerlo, digo yo, y por sobre todo, obras son amores, que todos de capitán a paje acá, que tenemos la identidad corporativa de este (nombre de la institución) hablemos con ese tremendo sello que es la misericordia, y si es así acuérdate, solitas, van a llegar toda la gente, papás mamás, alumnas profesores, esa es mi misión de persona antigua aquí* (FRP_ICBC_P)

El polo de la "adopción libre" visualiza dicho vínculo práctico en la relación fe-cultura como un proceso que no es destrucción "sino de consolidación y de fortalecimiento de dichos valores; una contribución al crecimiento de los "semillas del Verbo"[11] presentes en las culturas.

> *Yo creo que la base de la escuela es darles todas las herramientas posibles para que los niños puedan discernir en esa Fe, yo creo que ese es nuestro papel más importante, las herramientas que darles… las herramientas del profesor modelo, la herramienta de la acogida, la herramienta de la oración, o sea yo creo que todo lo que hemos nombrado son las herramientas que nosotros le podemos brindar a los niños para que ellos se evangelicen en la cultura* (FRP_SM_P).

FRC: Espacios de vinculación

Los espacios institucionales en los cuales es posible visualizar atisbos de diálogo entre fe-cultura se circunscriben a tutorías, clases de religión, y la decisión personal de agentes aislados que optan por evidenciar, con el actuar, buenos modelos para sus estudiantes, espacios que no necesariamente se relacionan con el estudio.

[11] cfr. Documentos del Concilio Vaticano II: Constitución Dogmática *Lumen Gentium* sobre la Iglesia nº 16; Constitución Pastoral *Gaudium et Spes* sobre la Iglesia en el mundo actual nº 92; *Decreto Ad Gentes* sobre la actividad misionera de la Iglesia nº 9, 11, 15, 18; Declaración *Nostra aetate* sobre la relación de la Iglesia con las religiones no cristianas nº 2, 3.

> *Yo creo que se trabaja más en tutorías y en orientación porque es súper difícil llevar la religión a la química o a las ciencias como que es medio complicado, pero yo lo… no sé si lo trabajamos, yo creo que la mayoría lo trabajamos en tutorías y orientación.* (FRP_ICBC_P)

No obstante, algunos docentes circunscriben la fe a la experiencia valórica y por eso la asignatura aparece como espacio propicio para integrar fe-cultura, gracias a lo transversal de la dimensión valórica. Ello exige para los docentes la labor de adaptar, trasladando el mensaje de la fe a lo propio de la cultura, entendida como tal, pero también, en su acepción particular, que dice relación con las costumbres, tradiciones, códigos y lenguaje que son propios de los estudiantes.

> *Efectivamente hay instancias donde existe la posibilidad de trabajar lo dogmático que tiene que ver un poco más con lo curricular relacionado con la religión y todo lo demás pero en la asignatura se da la instancia de hacer la bajada a lo cotidiano a lo que no es dogmático, a lo que es vivenciado, efectivamente pastoral tiene instancias que son súper vivenciales que tiene que ver con acciones concretas y eso precisamente uno lo relacionas en las asignaturas, uno lo toma como ejemplo uno lo utiliza como una herramienta para abordar, y a lo mejor no estamos diciendo directamente "miren, esto corresponde al valor tanto" no, pero sí lo estamos intencionando, eh… sutilmente, porque hay que ser pillas también en eso [voces de aprobación], o sea hay que meter el bichito de a poquito, que no se den cuenta, pero hay que generar la inquietud.* (FRP_SE_P)

FRC: Obstáculos a la vinculación

Frente a los aspectos/elementos que limitan el diálogo fe - cultura, aparecen en el discurso de los entrevistados al menos 4 puntos a considerar:

Brecha generacional: que se expresa en un *habitus* diferenciador no solo por la distancia generacional, sino además, dada por los diferentes procesos de socialización en la fe y formación religiosa entre docentes y estudiantes. La distancia percibida marca la incomprensión y desconocimiento de las estrategias metodológicas para abordar las preguntas de sentido, las preguntas integradoras y aquellas que hacen referencia a lo trascendente en estudiantes que han recibido una socialización religiosa poco cercana a las experiencias de sus docentes.
Los docentes, además, evidencian dificultades para comprender la propuesta de una Iglesia que se abre y exhorta a la ruptura de estructuras cerradas y defensivas propias de las instituciones escolares pre-conciliares.

> *Porque ellos no ven las cosas ni las entienden como yo las entendía a la edad de ellos, entonces… y tienen otra percepción de las cosas, entonces mi mensaje de repente no les llega y cuando yo establezco un tema ellos no me entienden y es porque no están claras las dimensiones aquí para tratar esos temas: Mientras no tengamos claridad cada uno va a plantear como cree que está bien. (FRP_SL_P)*

Polisemia de ambos conceptos: que complejiza su comprensión y rol en el hacer de la institución escolar.

> *Yo creo que como colegio de iglesia, la iglesia en general, el término este de la evangelización de la cultura se está utilizando mucho en los documentos, pero no lleva mucho a lo concreto, eh… yo creo que es un título muy grande para la sociedad que estamos viviendo, no sé es mi manera personal de mirarlo desde lo eclesial aterrizarlo a nuestra institución, o sea la evangelización de la cultura, pero ¿en qué cultura estamos? [Prof. 1: Hay que reinventarse] claro [Prof. 1: estamos en otros tiempos] si, yo creo que este término es muy como muy de estudio de escritorio de teólogo más que de… porque la evangelización va como relacionada con la buena noticia que es Jesucristo, pero si la cultura, mi medio, no quiere abrir un poquito la puerta pa' que entre Jesucristo y me quiero poner*

> *yo al medio, o sea, cuesta un poco, o sea como que hay muchas patas que no están bien en la mesa (FRP_ICBC_P)*

Ausencia de prácticas institucionales: toda vez que,-tal como lo expresó la Sagrada Congregación para la Educación, la institución escolar católica hoy en día se caracteriza por portar el nombre de católica, sin respetar los principios educativos que son distintivos de esta. La necesidad de articular, de unificar, de consensuar un discurso institucional con sus respectivas prácticas es una clara exhortación *al retorno a la esencia de la institución escolar católica* y su ausencia se transforma en un obstáculo para la integración de fe-cultura.

> *…o sea, recogiendo los comentarios que han surgido de acá, creo que el problema radica, creo yo en que quizás no se toma en cuenta la realidad de los estudiantes y que con respecto a lo que se quiere enseñar quizás, socializar esta fe, cristiana, católica que se supone que es la identidad de nuestro colegio em… creo que ahí está el problema, que quizás no se hace el lineamiento directo con la realidad de los estudiantes em… creo que estamos en proceso de hacerlo y que hay que unificar criterios también porque em… (…) Quizás a alguien le complica mucho mas no lo sé, creo que falta como unificar, consensuar si se quiere, tomar en cuenta la realidad de los profesores y de los estudiantes, como de toda la comunidad, toda la comunidad finalmente…. Eso. (FRP_SL_P)*

Falta de responsables de dicha articulación: los entrevistados mencionan la necesidad de situar en un agente educativo la tarea de articular fe-cultura al interior de la institución escolar. La necesidad de liderazgo en la construcción de definiciones y estrategias en la materia, hace referencia a la disociación de fe y vida a la que se ha aludido en categorías previas. La institución educativa particulariza en un agente, en cargos o responsables aquello que debiese ser parte del curriculum invisible de la institución escolar, develando una carencia en la apropiación de una fe que se impregna y traduce en todo accionar y quehacer del actuar pedagógico.

> *…a lo mejor va ser un poco difícil lo que voy a decir pero creo que sería bueno tener para, para, como para ese tipo de cosas en que no nos ponemos muy de acuerdo o no sabemos cómo tratarlo porque también yo me cuestiono cuáles son las personas adecuadas para decirte a ti lo que tienes que hacer con respecto a eso… o sea yo en verdad no sé si es el profesor de religión, si es la coordinadora de pastoral, si es quien… entonces quizás creo yo, que lo que nos faltaría o podríamos eh… tener es como un asesor espiritual… que no sé, un chamán [risas] un buda, no sé… yo creo que ahí… lo que pasa es que nosotros tenemos, tenemos, hemos tenido siempre cura, así como capellán no sé cómo se llama, hemos tenido cura, pero el cura nunca está el cura viene una vez al año hace una misa y ya…*

V. Discusión preliminar

Los primeros resultados de esta investigación muestran la diversidad de visiones y prácticas de las instituciones escolares católicas en la integración de ambas dimensiones en su quehacer cotidiano. Se observa una compartamentalización que se justifica a través de la ritualización de la práctica religiosa, en otros factores, en la que se distinguen dos polos de tensión: formalismo versus praxis y curriculum restringido en oposición a una visión amplia de ello.

En el primer polo, la arista del formalismo implica la puesta en marcha de rituales y formas con las cuales la institución escolar católica intenciona la perpetuación del *habitus* propio de toda institución confesional. En esa vertiente priman las formas por sobre el contenido y se busca una comprensión religiosa de Dios desde el hacer, desde el ejecutar y desde la ritualización del día a día, que sostienen el quehacer cotidiano de la institución escolar.

En la segunda arista, la referida a la praxis, se integra de forma novedosa y orgánica la expresión de lo teórico y lo práctico, del contenido y de la forma. Se persigue la adecuación de dicha praxis a las exigencias del tiempo, el contexto y las particularidades de cada establecimiento educacional. Eso significa recuperar la conciencia de la institución escolar como laboratorio cultural (Papa Benedicto XVI, 2007).

Un segundo polo de tensión plantea la inquietud por el curriculum pertinente para la institución escolar Católica. Una respuesta desde una perspectiva restringida, es la de concebir los contenidos como fines en sí mismo, y a la institución escolar como el espacio donde se trabajan distintas asignaturas, sin tener necesariamente conexión unas con otras.

En el caso de la mirada amplia del curriculum, los contenidos se convierten en una fuente desde la cual abordar las preguntas que surgen en el contexto de la interacción escolar. En este caso, el sentido en cada asignatura no está dado por cuánto se sabe de una materia, sino en qué manera dicho contenido me ayuda a entender un preguntar, indagar y reflexionar las preguntas de sentido propias de la misma asignatura, del estudiante y porque no decirlo, del propio docente, e incluso de la institución escolar. A partir de esta perspectiva, se concretiza el diálogo entre fe-cultura y la posibilidad de encontrar un eje articulador.

Al mirar los datos preliminares podemos ver cómo hay un predominio de la mirada restringida del curriculum, haciendo separación explícita de los espacios de "fe", "cultura" y "contenidos escolares".

La literatura anglosajona ha enfrentado estas cuestiones ofreciendo pistas a recorrer para desarrollar una mirada focalizada en las asignaturas del curriculum escolar (Davis y Franchi, 2013). La institución escolar católica, con su tradición basada en las artes liberales, tiene los recursos para valorar los aportes de la literatura, de la ciencia, de la historia, de las artes, de la educación a la ciudadanía, de la educación a la salud. Eso trae la consecuencia de tomar conciencia del papel de las asignaturas y de sus potencialidades para el diálogo fe-cultura.

Lo anterior, para el contexto chileno, implica considerar por un lado, cómo inciden los planes y programas nacionales establecidos a nivel ministerial en la noción de curriculum restringido, y por otro lado, el papel del docente como intelectual que articula y fomenta dicho diálogo, junto a la necesidad de instancias de desarrollo profesional que los establecimientos educativos católicos, están llamados a proporcionar en ese ámbito tan peculiar de su quehacer educativo y que permitiría una mirada amplia del curriculum.

Referencias

Biesta, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educacional Latinoamericana*, 51(1), 46-57.

Cardona, C. (2001). *Ética del quehacer educativo*. (2a) Madrid, España: Ediciones Rialp.

Catecismo de la Iglesia Católica. (1997). Vaticano: Librería Editora Vaticana.

Concilio Vaticano Segundo (1975). *Constitución Pastoral Gaudium et Spes sobre la Iglesia en el mundo actual*. Disponible en http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html

Congregación para la Educación Católica (CEC) (2014). *Educar hoy y mañana, una pasión que se renueva*. Disponible en http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_sp.html

Davis, R. & Franchi, L. (2013). A catholic curriculum for the twenty-first century? *International studies in catholic education, 5*(1), 36-52. doi: 10.1080/19422539.2012.754587

Documento de Aparecida (2007). Texto conclusivo de V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe. Disponible en: http://www.celam.org/aparecida/Espanol.pdf

Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.

Grace, G. (2007). *Misión, mercados y moralidad en las escuelas católicas: un estudio sociológico sobre educación católica*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Papa Benedicto XVI (2007). *Discurso a los participantes en el encuentro europeo de profesores universitarios*. Disponible en http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2007/june/documents/hf_ben-xvi_spe_20070623_european-univ.html

Papa Benedicto XVI (2008). *Discurso a los educadores católicos en Washington*. Disponible en http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2008/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20080417_cath-univ-washington.html

Papa Francisco (2013). Carta Encíclica Lumen Fidei. Vaticano: Librería Editora Vaticana.

Papa Francisco (2013). Exhortación apostólica Evangelii Gaudium. From w2.vatican.va: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html

Papa Pablo VI. (1964). Carta Encíclica "Ecclesiam suam" sobre el mandato de la Iglesia en el mundo contemporáneo. Vaticano.

Papa Pablo VI. (1975). *Exhortación apostólica Evangelii nuntiandi*. Disponible en: http://w2.vatican.va/: http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html

Pontificio Consejo de la Cultura (2008). *Via pulchritudinis, camino de evangelización y diálogo*. Asamblea Plenaria 2006 (27-28 de marzo de 2006).

Pontificio Consejo de la Cultura (1999). *Para una pastoral de la cultura.* Santiago de Chile: San Pablo.

Quesada, A. G. (2007). La noción de cultura en el pensamiento católico latinoamericano a fines del siglo XX. *Centro de estudios para la persona y la cultura*. Disponible en: http://ucsp.edu.pe/personaycultura/cultura-pensamiento-catolico/

Quesada, A.G. (2007). La noción de cultura en el horizonte evangelizador: proyecciones desde el magisterio pontificio a través de Puebla y Santo Domingo ante el umbral de Aparecida. Disponible en: http://ucsp.edu.pe/personaycultura/cultura-pensamiento-catolico/

Quesada, A. G. (2009). Dialogo Fe-cultura en Benedicto XVI. *Revista Persona y Cultura, año 7 (7)* , 63-83.

Santo Domingo, D (1992). IV Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe. Disponible en: http://www.celam.org/doc_conferencias/Documento_Conclusivo_Santo_Domingo.pdf

Scherz, T. & Infante, C. (2015) Ethos, Misión y aporte de la escuela Católica. En P. Imbarack (ed.), *Educación Católica en Chile, perspectivas, aportes y tensiones* (pp. 195 - 215). Santiago, Chile: Ediciones UC.

UNESCO. (1982). Declaración de México sobre las políticas culturales. *Declaración de México sobre las políticas culturales.* Disponible en http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf

Y AL INICIO SÓLO HABÍA EDUCACIÓN, Y LA SOCIEDAD VIO QUE ESO ERA BUENO… HASTA CIERTO PUNTO

H. Diego A. Muñoz León
Servicio de Investigación y Recursos Lasalianos
Casa Generalizia, Roma

RESUMEN

A partir de la pregunta sobre la aceptación de las pedagogías de inspiración cristiana en el conjunto de la reflexión pedagógica actual, el autor propone iniciar una serie de lecturas sobre la historia de la educación y de la pedagogía. Parte de una mirada histórica a la educación desde su intencionalidad social hasta llegar al siglo XVII y ubicar el nacimiento de la Pedagogía como dispositivo que ha permitido al docente codificar ciertos saberes que le son propios. El tema mantiene la puerta abierta al debate sobre la pertinencia de una pedagogía cristiana a partir de los cambios del siglo XVIII y, en especial, abre el debate sobre la pertinencia de la pedagogía lasaliana escrita por los Hermanos a finales del siglo XIX.

Palabras-clave: educación, pedagogía, saberes, pedagogía cristiana, crisis.

Introducción

¿Es posible hablar hoy de una pedagogía de inspiración cristiana, y que ese discurso tenga carta de ciudadanía en el conjunto de los saberes que se construyen en torno a la escuela del siglo XXI?

Ésta es una pregunta que particularmente me he estado haciendo a partir del estudio de *Notes de Pédagogie chrétienne* (1897), escritas por un equipo de *Hermanos de las Escuelas Cristianas* y publicadas en 1903 - en preparación a la 21º edición de la *Conduite des écoles* - durante un período de alta conflictividad política que desembocó en la expulsión de los Religiosos educadores de las escuelas ubicadas en territorio francés por la *Loi Combes* en 1904.

¿Es que todo lo que hable de Dios es antimoderno, conservador y retrógrado? Parece que era evidente la ideología de los hombres políticos franceses, sobre todo de la Tercera República nacida en 1875 (y parece que sigue siendo el pensamiento de muchos actualmente, y a veces con sobradas razones). Sin embargo, la descristianización de la sociedad europea en general, y francesa en particular, no fue asunto sólo del siglo XIX: se trató un trabajo lento y progresivo que se había venido fraguando desde los inicios de la modernidad, y que había alcanzado su máxima virulencia durante la Revolución Francesa.

Tímidamente, casi dos siglos antes, Descartes había lanzado su grito desgarrador: *pienso, luego existo*. Estaba convencido que había que dejar de lado al Dios medieval para poner al hombre en el

centro de la reflexión y de las decisiones de futuro. Con todo, Descartes fue precavido en no expulsar a Dios de su sistema de pensamiento; apenas comenzaba el siglo XVII y sabía bien que le esperaba la cárcel o la muerte.

No obstante, la crisis de la modernidad del siglo XVIII se desarrolló a pasos agigantados, y no sólo profundizó el deseo de desplazar definitivamente a Dios de la escena humana, sino que su producto, la misma postmodernidad, nacida en los años sesenta del siglo XX, ha venido anunciando también la muerte del hombre. Así Foucault manifestaba en *Las Palabras y las cosas* (1966) que el hombre está comenzando a desaparecer de la filosofía como sujeto de libertad y de existencia porque es, en el fondo, una imagen correlativa de Dios (cf. Castro, 2011, p. 198).

Actualmente la filosofía del siglo XXI busca, a tientas todavía, una nueva alternativa para pensarse a sí misma después del descalabro del comunismo, que ya no ofrece respuestas ni para el pensamiento ni para la acción política revolucionaria, siendo evidente su fracaso a nivel político, económico y social. Estamos en un momento de búsqueda, a veces a tientas, nada claro todavía. Quizás, como intuye Feinmann (2008), habrá que volver a Heidegger para comprender que *el origen es aún* (p. 242).

En consecuencia, si para ser moderno el hombre ha tenido que desdeñar a Dios desde el siglo XVIII, no cabe duda que quienes han venido escribiendo la Historia de la Educación han sido partidarios de eliminar todo rastro cristiano en la pedagogía, o bien, de hacer ver a la pedagogía de inspiración cristiana como un momento obsoleto del pasado. Quienes se sienten comprometidos con las teorías marxistas, han dejado de lado todo aquello que haga explícita mención a la religión como un elemento esencial de la cultura y, por ende, de la educación.

El objetivo de este artículo quizás sea nadar a contracorriente. Se trata de comenzar a hacer lecturas desde la historia que rescaten el lugar que la pedagogía de inspiración cristiana ha tenido para el desarrollo de los saberes sobre la escuela, el niño y los proyectos educativos. Y todo ello, con la finalidad de preparar el camino hacia el estudio del pensamiento pedagógico producido por los Hermanos de las Escuelas Cristianas en Francia entre el período de 1897-1903.

Al principio fue la educación…

La educación ha estado presente en la historia de todos los pueblos. *Educare*, guiar, conducir, desarrollar las facultades de los niños para llevarlos a su máxima capacidad humana en el contexto de una cultura particular, ha sido la meta de la sociedad desde sus inicios. "La educación tiene por meta el desarrollo armónico de todas las facultades humanas" (Buisson, citando a Stein, 1887, p. 806).

Desde la historia del mundo occidental podemos recorrer el itinerario de construcción de cada cultura atendiendo a su manera de: entender su experiencia e interrogarse sobre las cuestiones fundamentales de la vida (filosofía), de tomar contacto con la naturaleza para responder a sus necesidades de subsistencia (ciencia), de expresar sus sentimientos y valores profundamente humanos (arte) y de relacionarse con la trascendencia (religión). De este modo, cada generación ha preparado la siguiente y ha asegurado la transmisión de los saberes para colaborar con el desarrollo de una sociedad determinada.

En especial somos herederos de la experiencia griega. Los grandes filósofos fueron a su vez grandes maestros y contaron con pequeños grupos de discípulos. Cuando Roma se adueña del mundo occidental conocido, absorbe la cultura griega y hace su propia síntesis. Así, los *pedagogos*

continúan siendo aquellos esclavos que conducían a los niños a las escuelas. Desde el primer siglo de nuestra era, el cristianismo irrumpe en la historia del mundo occidental y hace una nueva síntesis de las fuentes griegas, romanas y judías; propone un sistema de pensamiento, una cultura y una visión del mundo que actúan como factores de cohesión política (cf. Gauthier y Tardif, 2013, p. 57).

Posteriormente, la Iglesia de la Baja Edad Media se convierte en protectora de la cultura intelectual, del mundo antiguo desaparecido. Siguiendo el esquema de las escuelas romanas surgen las siete artes liberales y se organiza una enseñanza elemental y una secundaria (cf. Gadotti, 2005, p. 42). Pero prevalecía la memoria y la imitación; todavía no había surgido una preocupación pedagógica propiamente dicha (siguiendo a Gauthier y Tardif, 2013).

Incluso a partir del siglo XI, con la aparición de la Escolástica en el horizonte cultural de la Alta Edad Media - una vez que se han descubierto las traducciones árabes de los filósofos griegos, especialmente de Aristóteles – se desarrollan teorías del conocimiento sobre Dios y la Teología adquiere un estatus de ciencia, sustentada en la argumentación filosófica. Nace la Universidad como el lugar de la mayor erudición, a partir de la lectura y el análisis de textos. Se compartía la firme convicción de que la educación tenía que derivar del estudio gramatical y literario de los clásicos cristianos (cf. Bowen, 2001, p. 33).

A continuación, el Renacimiento abre el espacio para la disidencia y la contestación social. El mundo occidental cambia con el descubrimiento de América y se vuelve conflictiva la relación entre la Iglesia católica y la sociedad. Hasta ese momento, la religión, la tradición y la autoridad habían fundamentado el orden social; lentamente, y en camino hacia el siglo XVIII, irán surgiendo la racionalidad, la ciencia y la economía como nuevos motores del progreso humano (cf. Gauthier y Tardif, 2013, p. 20). Y esto tendrá un impacto radical en la educación.

Así, con la sociedad renacentista, nace un nuevo modelo de hombre. Gracias a los nuevos instrumentos del saber, el ser humano se vuelca a comprender el mundo que está ante sus ojos. La Escolástica no es suficiente para entender las leyes de la naturaleza; el intelectual renacentista rescatará de la filosofía griega la capacidad de observación, y el astrónomo incluso irá adquiriendo estatus de científico especialmente en el siglo XVII (cf. Laux, 2001, p. 27). La imprenta hará posible el uso de gramáticas, diccionarios y ediciones críticas de autores antiguos, traducciones del griego al latín (cf. Gauthier y Tardif, 2013, p. 85). Nacerá la experiencia de los colegios, que prepararán al nuevo burgués; una educación elitista seguirá manejada por el clero y continuará formando a la aristocracia y a la burguesía creciente (cf. Gadotti, 2005, p. 52)[1].

Todos estos fenómenos desarrollan una nueva manera de percibir la relación profesor-alumno:

> De Vittorino da Feltre a John Colet, de Jean Vives a Johanes Sturm, o de Erasmo a Rabelais, se encuentra el mismo respeto a los niños, una auténtica preocupación en no perturbar su alegría o su serenidad, en adaptar la enseñanza a la edad del alumno, un vibrante llamado a la amistad en confianza, al afecto y la escucha entre profesor y alumno (Gauthier y Tardi, 2013, p. 86).

Pero, entonces, ¿cuándo nace la pedagogía?

Un acontecimiento clave del mundo occidental cristiano va a determinar la irrupción de las escuelas populares como elementos esenciales para la reconducción de la sociedad: son éstas las escuelas producto del protestantismo y su correlato católico de la contrarreforma.

[1] Más adelante se hará una referencia explícita a los Jesuitas.

Ambos proyectos intentarán "educar", es decir, conducir a los niños al desarrollo de las capacidades esenciales de cada propuesta religioso-cultural: por un lado, los protestantes, necesitarán una población alfabetizada capaz de leer directamente la Palabra de Dios y hacerse dueña de su destino, libre del yugo de la autoridad papal y eclesial; por otro lado, los católicos necesitarán catequizar a la población para reforzar en ella su lazo de fidelidad a la Palabra y a la Tradición de la Iglesia a través de la catequesis. Ambos modelos trabajarán, de manera radical, para crear un modelo de hombre nuevo. Se trataba de dos proyectos en confrontación; la imposición de uno de ellos implicará en la mayoría de los casos la desaparición del otro.

Y es aquí donde compartimos el criterio de Gauthier y Tardif (2013) al señalar que la pedagogía nace en el siglo XVII como expresión consciente y ordenada de hacer y de organizar la clase. Para desarrollar con éxito una escuela masiva era necesario reflexionar sobre el papel del maestro, sus métodos de enseñanza y la organización del espacio escolar. Por lo tanto, hacía falta algo más que organizar contenidos. Nuevos hombres, sensibles ante los nuevos tiempos, tendrían que ser los creadores de una nueva disciplina: ésta es la pedagogía.

La pedagogía nace, entonces, como un dispositivo, como una red de relaciones que se va tejiendo a partir de discursos, reglamentos, leyes, principios, experiencias, narraciones y espacios físicos[2], que permiten codificar ciertos saberes propios del docente. Dichos saberes, producto de su experiencia y de su reflexión personal y comunitaria, le permiten conducir los procesos de enseñanza, de tal manera que los alumnos puedan aprender en las mejores condiciones posibles, alcanzando en consecuencia, los resultados esperados.

Los discursos pedagógicos del siglo XVII, entonces, no son productos necesariamente de una élite intelectual, a manera de los grandes filósofos de la Edad Media o del Renacimiento; son construidos por pedagogos experimentados que explicitan su saber y su acción: tal es el caso de Comenius (1592-1670), Charles Démia (1637-1689) y Juan Bautista de La Salle (1651-1719), entre otros (cf. Gauthier y Tardif, 2013, p. 102). Son los nuevos intelectuales de la escuela, capaces de generar un conocimiento en la práctica, de sistematizar una experiencia para convertirla en saber, de un saber capaz de ser reflexionado y compartido por una comunidad de hombres y mujeres dedicados a la misma tarea.

Para muchos especialistas, Comenius es el fundador indiscutible del pensamiento pedagógico del mundo occidental. En su *Didactica magna* esboza un método que garantiza el aprendizaje de una mayor cantidad de conocimientos, de una manera más rápida y en mejores condiciones. Su método se inspira en la naturaleza que, como obra divina, es perfecta y ordenada (cf. Gauthier y Tardif, 2013, 114). El sentido del orden es fundamental para entender el desarrollo del pensamiento pedagógico: es necesario para organizar la enseñanza simultánea de grupos numerosos, el espacio escolar y el tiempo; las posturas de los alumnos, los conocimientos y las técnicas a emplear.

Siendo protestante, Comenius es invitado a Francia por el Cardenal Richelieu, con la finalidad de elaborar un proyecto de reforma escolar y crear una escuela pansófica[3] en París. Pero, la muerte de dicho Cardenal no permite la continuación del proyecto (cf. Cussey, 2001, p. 143). Además, Comenius se aleja de Francia porque decide aceptar la invitación de los ingleses a trabajar en la reforma de su enseñanza (Avanzini, 1981, p. 34). Debido a estos motivos, el ideal pedagógico de Comenius permanece prácticamente desconocido en suelo francés; aparte, el sistema político – religioso del Antiguo Régimen no hubiese sido favorable a la presencia de un protestante en la educación francesa del momento.

[2] Con el término dispositivo asumimos la visión genealógica foucaultiana (cf. Castro, 2011, p. 114).
[3] El ideal pansófico de Comenius, enseñarlo todo a todos.

El segundo pedagogo es Charles Démia, un sacerdote católico de Lyon. Está preocupado por las malas condiciones en las que viven los pobres de la ciudad y publica sus *Amonestaciones* (*Remontrances*) en 1666, que tendrán una enorme influencia sobre Nicolás Barré, Nicolás Roland y Juan Bautista de La Salle (cf. Lauraire, 2011, p. 87). Retoma las ideas esbozadas por Jacques de Batencour en *La Escuela Parroquial o la forma de instruir bien a los niños en las Escuelas Menores*, texto de 1654[4]. Publica en 1685 los *Reglamentos para las Escuelas de Ciudad y Diócesis de Lyon, elaborados por el Señor Charles Démia, sacerdote, Promotor General delegado del Arzobispo y Director General de dichas escuelas*.

Atendiendo a los problemas propios de la sociedad lionesa, intenta organizar las escuelas para que respondan a las necesidades de los pobres y de los ricos de la ciudad; se preocupa por el provecho de los alumnos a las instrucciones de la clase, el sistema de admisión y consecución escolar y el pago de los maestros. Para combatir el analfabetismo y atraer el ingreso de los niños pobres a las escuelas, desarrolla estrategias originales. Es un maestro que piensa desde una realidad concreta. "Démia creó el primer organismo francés de formación de maestros en 1678" (Gauthier y Tardif, 2013, p. 113).

El tercer pedagogo de referencia es Juan Bautista de La Salle, sacerdote y canónico de la Catedral de Reims. Como teólogo y doctor en Teología no piensa en asumir "el cuidado de las escuelas" (MSO, 4) hasta que recibe la invitación explícita de su prima Maillefer por intermedio de Adrián Nyel (1621-1678), un maestro de Rouen experimentado y fiel, que lo introduce en pocos años al mundo de las escuelas parroquiales; considerado por los biógrafos de La Salle, especialmente Blain, como su precursor, "el primer Hermano de las Escuelas Cristianas" (Blain, CL 7, p. 282), Nyel ocupa un lugar central en la experiencia de los orígenes de la pedagogía lasaliana.

La Salle instituye comunidades con una fuerte identidad y dedicadas exclusivamente a la enseñanza; formarán una sociedad, que será reconocido oficialmente como el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, por parte del rey Luis XV en 1724 y por la autoridad papal en 1725. Juntos, en un largo itinerario de casi cuarenta años, irán estableciendo una manera propia de entenderse como maestros laicos consagrados a tiempo completo a su empleo, de organizar la escuela como espacio de relaciones y de trabajo y de construir un proyecto escolar desde el horizonte cristiano.

Con el correr del tiempo, La Salle y los primeros Hermanos organizan una síntesis original de formación en los rudimentos del saber (lectura, escritura, cálculo); una formación cristiana, asentada en un ambiente profundamente religioso, propio del Antiguo régimen (catecismo, oración y prácticas religiosas) y una formación para las relaciones sociales (urbanidad y cortesía). Así, producto de su experiencia, van escribiendo en comunidad la *Guía de las Escuelas*, que se convierte en su manual de funcionamiento escolar. Lo van modificando año tras año, hasta que alcanza su versión más definitiva para 1717. Posterior a la muerte de La Salle (1719), los Hermanos aseguran su primera publicación en 1720. Este manual va a continuar evolucionando, y contará con 22 ediciones diferentes, siendo la última en 1916.

No podríamos cerrar este punto sin hacer mención a los Jesuitas. Inician su primer colegio en el sur de Italia, en Messina, en 1548. Crearon una red de centros educativos - organizados bajo el mismo modelo descrito en la *Ratio Studiorum* (1599) – que alcanzan una gran expansión en el siglo XVII (cf. Lauraire, 2011, p. 24). Su propuesta educativa se circunscribe a los colegios, que gozan de gran

[4] "La obra obtuvo un gran éxito y amplia difusión fuera de la capital. Una reedición de 1685 aportó nuevos retoques. En ese momento, el autor hacía tiempo que había fallecido, lo cual demuestra el interés por la obra. Todo lleva a pensar que Charles Démia y Juan Bautista de La Salle conocieron dicha obra, por estar ambos estrechamente relacionados con la Parroquia de San Nicolás de Chardonnet de la cual había salido la obra" (Lauraire, 2011, p. 79-80).

prestigio por su calidad académica a nivel secundario. Este modelo servirá para educar a los hijos de las familias acomodadas e influyentes para el ejercicio de sus responsabilidades en la sociedad del Antiguo Régimen (cf. Lauraire, 2011, p. 50).

La pedagogía cristiana, una tradición combatida

La pedagogía, como dispositivo de saberes que los maestros del siglo XVII fueron elaborando para responder a las necesidades educativas de la sociedad, especialmente para responder a los desafíos de la masificación educativa, encontró rápidamente un escollo importante: la sociedad del siglo XVII, profundamente cristiana, fundada en la jerarquía, la disciplina, el orden y la autoridad, estaba cediendo el paso a través de una lenta y profunda crisis a una sociedad nueva. Los hombres del siglo XVIII comenzarán lentamente a rechazar los límites, la autoridad y los dogmas. La sociedad iniciaba a cuestionar su raíz cristiana y caminaba hacia una profunda descristianización. Es el proceso que Paul Hazard (1961) describe en el origen de la crisis de la conciencia europea.

La Iglesia, por su parte, había mantenido el celoso resguardo sobre la educación y la moral del pueblo; durante el Antiguo Régimen había actuado como árbitro para evaluar la calidad de los maestros y revisar los contenidos de la enseñanza. Animaba las iniciativas para la educación de los menos ricos, pero vigilaba especialmente que el aprendizaje de la lectura y de la escritura permitiera una mejor práctica religiosa y un mejor conocimiento de la liturgia. El catecismo se mantenía como el centro de la instrucción religiosa. La escuela tenía que asegurar que las oraciones se aprendieran y se comprendieran. Sobre todo a partir de la revocación del *Edicto de Nantes* (1698), la Iglesia católica en Francia había intensificado su trabajo de formación de los niños desde las escuelas parroquiales (cf. Bély, 2015, p. 438).

Pero, al interno de la sociedad francesa, la Iglesia galicana vivía un período de profunda agitación. Fiel a su identidad francesa, desde el siglo XVII había comenzado a marcar su distancia de la Iglesia romana, acentuada aún más por el rechazo de Roma al movimiento jansenista, a través de la proclamación de la *Bula Unigenitus*, que condenaba las 101 proposiciones de Quesnel, hecho ocurrido en 1713 por el Papa Clemente XI. El clero francés, dividido entre ultramontanistas[5], galicanos y jansenistas, comenzará a experimentar una fractura interna que lo llevaría a jugar incluso un papel de liderazgo en la oposición cada vez más creciente hacia la monarquía, junto a los Filósofos, y que sumaría fuerzas hacia el desarrollo de la Revolución Francesa a final del siglo (cf. Van Kley, 2002).

Es en este marco que la pedagogía fundada en el siglo XVII entra en conflicto con la crisis social del siglo XVIII. Una tradición, avalada por una comunidad estable de maestros, tal como ya era el trabajo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas o de los Jesuitas, formaba a los niños bajo el mismo método, por maestros formados bajo el mismo modelo. Podemos afirmar, siguiendo a Gauthier y Tardif (2013, p. 124), que se trataba de un código uniforme de un saber-hacer, celosamente guardado por una institución, y que contenía los elementos esenciales de la organización escolar, la metodología de enseñanza, la secuencia de los procesos de aprendizaje de los alumnos, la disciplina y la vigilancia, el sistema de recompensas y castigos y, sobre todo, y muy importante, la integración de todos esos elementos en un horizonte cristiano, cuya expresión máxima era la formación cristiana de los niños a través del catecismo, las oraciones y las actividades litúrgicas.

[5] Fieles al Papa en Roma, de un reino físico y espiritual ubicado más allá de las montañas de los Alpes.

Éste será el código pedagógico que será combatido por los protagonistas de la crisis del siglo XVIII: los Filósofos del Iluminismo, los jansenistas y los partidarios de todo aquello que pudiese socavar las bases del Antiguo Régimen en Francia. La posición de los Hermanos de las Escuelas Cristianas será particularmente complicada cuando este movimiento heterogéneo de política, filosofía y religión ponga en entredicho las bases de la sociedad del momento, de las que la religión católica era fundamental (cf. Rigault, 1938, p. 402-403).

…Hasta cierto punto

La reflexión que se ha ofrecido hasta este punto quiere llamar la atención sobre la necesidad de confrontar nuestras diversas lecturas con el fin de revisar los principios sobre los cuales hemos construido nuestros sistemas de valoración del binomio pedagogía-educación. Quizás debamos caminar en la línea de una integración entre el horizonte cristiano crítico y la sistematización de nuestro saber construido sobre el enseñar y el aprender de hoy.

Nos hemos quedado en los inicios del itinerario de crisis y búsquedas del siglo XVIII, sobre todo focalizando nuestra mirada en el mundo francés, del cual surge Juan Bautista de La Salle como uno de sus pedagogos fundantes.

La reflexión pedagógica, que nace en el siglo XVII, va a ser combatida por una sociedad que busca desesperadamente un nuevo modelo que responda a su sed de libertad, igualdad y fraternidad.

El siglo XVIII no será fácil. Los Hermanos de las Escuelas Cristianas intentarán salir adelante, pero en medio de grandes tensiones. La Revolución Francesa los eliminará como sociedad reconocida en 1792; el Imperio napoleónico los restituirá en sus funciones en 1804, pero el mundo del siglo XIX será muy diferente.

Cuando la pedagogía siga evolucionando, la reflexión creada en el siglo XVII será tildada de tradicionalista y retrógrada, especialmente por su carácter cristiano. La Escuela Nueva se encargará de caricaturizarla para imponerse como opción de cambio, muchas veces invisibilizando sus propuestas. Y los garantes de la escuela "tradicional" harán lo posible para dar razones de su ser y hacer. Es, en ese momento, en el que los Hermanos escribirán y publicarán sus *Notes de Pédagogie chrétienne pour servir à la préparation d'une nouvelle édition de la Conduite des écoles d'après les principes du Bienheureux J. B. de La Salle* en 1897. Pero necesitaremos hacer una revisión más exhaustiva de los siglos XVIII y XIX para comprender el alcance de su propuesta.

Referencias

Avanzini, Guy (dir.) (1981). *Histoire de la Pédagogie du 17^{e} siècle à nos jours*. Toulouse, Éditions Privat. Histoire Contemporaine des Sciences Humaines.

Bély, Lucien (2015). Écoles et Alphabétisation. En : Bély, Lucien (dir.). *Dictionnaire Louis XIV*. Paris : Éditions Robert Laffont, p. 438-440.

Blain, Jean-Baptiste (1961). La vie de Monsieur Jean-Baptiste de La Salle, Instituteur des Frères des Écoles chrétiennes. Tome I. Rome : Maison Jean-Baptiste de La Salle. *Cahiers lasalliens* 7.

Bowen, James (2001). *Historia de la educación occidental. Tomo II. El Occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX* (3º ed.). Barcelona: Editorial Herder (Trabajo original publicado en 1981).

Buisson, F. (dir.) (1887). *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. 1re Partie. Tome Premier. Paris : Librairie Hachette.

Castro, Edgardo (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires : Siglo Veintinuo Editores.

Cussey, Alain. Comenius. En: Avanzini, Guy, Cailleau, Audin, A.M. et Pénisson, P. (dir.) (2001) *Dictionnaire Historique de l'Éducation chrétienne d'expression française*. Paris: Éditions Don Bosco, p. 143-145.

Feinman, José Pablo (2008). *¿Qué es la Filosofía?* Buenos Aires: Prometeo Libros.

Frères des Écoles chrétiennes (1903). *Conduite à l'usage des Écoles chrétiennes*. Enseignement Primaire Élémentaire. Paris, Procure Générale, 78, Rue de Sèvres.

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

Gadotti, Moacir (2005). *Historia de las ideas pedagógicas* (6º ed.). México. Siglo XXI editores. Traducción del original en portugués: Noemí Alfaro.

Gauthier, Clermont y Tardif, Maurice (2013). *A Pedagogia. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis. Editora Vozes. Tradução desta edição do original Frances: Guilherme João de Freitas Teixeira.

Hazard, Paul (1961). *La crise de la conscience européenne. 1680-1715*. Paris : Librairie Arthème Fayard.

Lauraire, Léon (2011). La Guía de las Escuelas. Aproximación comparativa. Roma: Casa San Juan Bautista de La Salle. *Cahiers lasalliens* 63.

Laux, Henri (2001). Qu'est-ce que le XIIe s. ? En : Laux, Henri et Salin, Dominique (dir.) (2002). *Dieu au XVIIe siècle. Crises et renouvellements du discours. Une approche interdisciplinaire*. Paris : Éditions Facultés Jésuites de Paris, p. 11-27.

Rigault, Georges (1938). *Histoire générale de l'Institut des Frères des écoles chrétiennes. Tome II. Les disciples de Saint Jean-Baptiste de La Salle dans la société du XVIIIe siècle. 1719-1789*. Paris. Librairie Plon.

Van Kley, Dale K. (2002). *Les origines religieuses de la Révolution française 1560-1791*. Paris : Éditions du Seuil (Traduit de l'anglais, États-Unis, par Alain Spiess).