

2-1-2013

Una universidad humanista: Lecturas para pensar, decidir, servir

Milton Molano Camargo

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros>

Recommended Citation

Molano Camargo, Milton, "Una universidad humanista: Lecturas para pensar, decidir, servir" (2013). *Libros en acceso abierto*. 56.

<https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/56>

This Libro is brought to you for free and open access by the Ediciones Unisalle at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Libros en acceso abierto by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Una Universidad Humanista

Lecturas para pensar, decidir y servir

Homenaje al Maestro
Luis Enrique Ruiz López

Compilador Milton Molano Camargo

Una

Universidad Humanista

Lecturas para pensar, decidir y servir

Homenaje al Maestro
Luis Enrique Ruiz López

Compilador Milton Molano Camargo

Una universidad humanista: lecturas para pensar, decidir y servir. Homenaje al maestro Luis Enrique Ruiz López / prologuista Hermano Álvaro Rodríguez Echeverría, Fsc.; compilador Milton Molano Camargo. -- Bogotá: Ediciones Unisalle, 2013.

462 p.; 16,5 × 23,5 cm
ISBN 978-958-8572-99-4

1. Ruiz López, Luis Enrique - Homenaje 2. Humanismo - Educación superior 3. Filosofía de la educación superior
4. Ética I. Rodríguez Echeverría, Álvaro; pról. II. Molano Camargo, Milton, 1970, comp. III. Tit.

144 cd 21ed.
A1423179

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

ISBN: 978-958-8572-99-4

Primera edición: Bogotá D. C., septiembre de 2013

© Derechos reservados, Universidad de La Salle

Edición

Oficina de Publicaciones
Cra. 5 No. 59A-44, Edificio Administrativo, 3er piso
Directo (57-1) 348 8047, Fax: (57-1) 217 0885
publicaciones@lasalle.edu.co

Compilador

Milton Molano Camargo

Dirección editorial

Guillermo Alberto González Triana

Coordinación editorial

Ella Suárez

Corrección de estilo

Edicsson Quitián

Diseño y diagramación

Precolombi EU-David Reyes

Diseño portada

Ediciones Unisalle

Impresión

Editorial Kimpres Ltda.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro sin el permiso previo por escrito.

Impreso y hecho en Colombia
Printed and made in Colombia



LUIS ENRIQUE Ruiz López

Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Colombia (1967). Especialista en Pedagogía (1997) y en Docencia Universitaria de la Universidad de El Bosque (1999). Profesor de las universidades Pedagógica y Tecnológica de Colombia entre 1969 y 1972. Debido a su traslado de Tunja (UPTC) a Bogotá a comienzos del segundo semestre de 1972 y a la acogida que le dio el hermano Martín Carlos Morales F., Fsc., quien tenía buenas referencias gracias a algunos de sus compañeros de la Universidad Nacional que colaboraban con él en la Facultad de Filosofía (cuyas dependencias estaban ubicadas en la sede Candelaria de la Universidad de La Salle) se vinculó como profesor en la Universidad de La Salle, donde ejerció la docencia durante 37 años, hasta el 2009.

En la Universidad de La Salle fue decano de la Facultad de Filosofía y Letras por más de doce años; gestor y asiduo integrante del equipo de animación de los Cursos de Pedagogía y Lasallismo (CPL), por cerca de veinticuatro años, y director del Centro de Investigaciones Lasallistas (CILA), desde 1985 hasta el 2009. También fue decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Rosario, entre 1979 y 1981. Trabajó en la Especialización en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia (2000-2009), y desde el 2009 se desempeña como asesor de investigaciones de la Universidad La Gran Colombia. Es autor de libros *Universidad de La Salle. Modelo formativo* (Ediciones Unisalle, 2001); *Reflexiones sobre la universidad lasallista* (Ediciones Unisalle, 2001), y de *Filosofía de las ciencias, elementos para el estudio* (Bogotá, UNAD, 2002). También ha sido coautor de los libros *Transdiscipliniedad y formación Integral, textos para un debate necesario* (Ediciones Unisalle, 2004); *Pensamiento complejo* (Cooperativa Editorial Magisterio, 1997); del *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo* (Unesco, 2003), y *La metafísica zubiriana: introducción a la filosofía de Xavier Zubiri* (El Búho, 2009).

Contenido

PRÓLOGO	11
<i>Hermano Álvaro Rodríguez Echeverría, Fsc.</i>	
HOMENAJE COMO MEMORIA	13
<i>Milton Molano Camargo</i>	
Primera parte. REFERENTES CONCEPTUALES PARA EL SER DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE	21
Una universidad con enfoque lasallista: elementos para un marco conceptual del Centro de Investigaciones Lasallistas	25
La reflexión pedagógica en la Universidad de La Salle: itinerario de una búsqueda	55
La proyección práctica de la filosofía institucional	69
El origen y la dinámica histórica del Proyecto Educativo Universitario Lasallista	75
Enfoque formativo lasallista: origen estructura y compromisos	93

Segunda parte. PEDAGOGÍA LASALLISTA UNIVERSITARIA	103
La educación superior a la luz del pensamiento educativo lasallista	109
Un congreso de lasallismo para celebrar los cuarenta años de la Universidad	121
Reflexión pedagógica sobre la Universidad lasallista: hacia una universidad de la pregunta	125
Los componentes del espacio pedagógico son pertinentes en la educación superior, pero hay que ponerlos dentro del horizonte adecuado	195
Una alternativa pedagógica a la altura de los tiempos actuales	201
La Salle y la educación pública	205
Tercera parte. LA INVESTIGACIÓN LASALLISTA EN LA UNIVERSIDAD	211
El horizonte actual de los estudios lasallistas	215
Lineamientos de una propuesta pedagógica para profundizar en la identidad institucional: hacia una internalización de los valores lasallistas en la comunidad universitaria de La Salle	227
Cuarta parte. EL ACOMPAÑAMIENTO LASALLISTA EN ACCIÓN	279
Laboratorio Lasallista enfoques y prácticas didácticas	283
Aportes del Laboratorio al estudio del Proyecto Educativo Regional Lasallista Latinoamericano	293
Ecos de la reflexión sobre Juan Bautista De la Salle: aportes del grupo de Maestría en Docencia	297
Ecos de un seminario colaborativo y plural	301
Primera relatoría: la <i>Guía de las Escuelas Cristianas</i> . Relatorías presentadas en la sesión del 20 de septiembre del 2007	305

Segunda relatoría: las condiciones actuales del acompañamiento fraterno	313
Tercera relatoría: la maestría en el oficio del educador	317
Cuarta relatoría: lo inevitable de tener que mirarnos al mirar a quien nos mira	325
Quinta parte. LA GESTIÓN CON PERSPECTIVA LASALLISTA	333
Centro de Investigaciones Lasallistas: informe para la memoria de gestión rectoral	337
Sexta parte. REFLEXIONES Y PREOCUPACIONES FILOSÓFICAS	345
Universidad, transdisciplinariedad y reforma del pensamiento	349
La persona, fundamento de la concepción zubiriana de la religión	365
Complejidad: la filosofía de la ciencia desde el observatorio de la transdisciplinariedad	375
Educación en y para los derechos humanos desde la perspectiva de Xavier Zubiri	385
Lonergan: las funciones del significado y la educación superior	401
Dinamismo de la realidad y dinamismo de la persona	415
Ética	423
Ética, educación y sociedad	435
Reto para la educación actual: el discreto encanto del poder	447
A MANERA DE EPÍLOGO	457
<i>Fabio Orlando Neira Sánchez</i>	

Prólogo

ENHORABUENA A LA UNIVERSIDAD DE La Salle de Bogotá por la publicación de este libro con temas lasallistas escrito por el doctor Luis Enrique Ruiz. Conocí a su autor precisamente en reuniones del Consejo Internacional de Estudios Lasallistas, del cual fue miembro por varios años, realizadas aquí en la Casa Generalicia. Se formó para dispensar este servicio ejerciendo su profesión de educador como vocación, en diversos centros educativos de Bogotá, y, especialmente, en nuestra Universidad de La Salle, durante 37 años de sus 49 de historia. Siendo profesor y decano de la Facultad de Filosofía y Letras, se dedicó a estudiar la persona y la doctrina de san Juan Bautista De la Salle con tanto amor y profundidad, que muy pronto se convirtió en una autoridad en el tema y en el ideólogo de la Universidad para la que redactó el Modelo Formativo Lasallista. Desde 1985 fue director del Centro de Investigaciones Lasallistas (CILA). Con un grupo de reflexión lasallista, desde una seria y responsable actitud científica y filosófica, resaltó en el pensamiento lasallista: la profundidad intelectual que encarna, la alta intuición de realismo como respuesta posible y necesaria a la realidad humana del momento presente, su arraigo trascendente y su apertura al diálogo con las ciencias y con el pensamiento académico actual.

Ha sido llamado a dictar conferencias sobre temas lasallistas en distintas instancias del Distrito Lasallista de Bogotá, y aun de la Región Latinoamericana Lasallista (Relal). Su pluma ha producido numerosos artículos para las

revistas de la Universidad y diversos folletos o libros para uso interno. Para muestra, algunos títulos: *La universidad con enfoque lasallista: elementos para un marco conceptual del Centro de Investigaciones Lasallistas* (1987), *Proyección y fecundidad del pensamiento lasallista* (1991), *El modelo formativo de la Universidad de La Salle* (1991), *Proyecto educativo universitario lasallista* (1993), *La reflexión pedagógica en la Universidad de La Salle: itinerario de una búsqueda* (1989), *Reflexiones sobre la universidad lasallista* (2001), *La investigación lasallista en la Universidad de La Salle* (2003), *El horizonte actual de los estudios lasallistas* (2004).

El doctor Luis Enrique Ruiz es discípulo de san Juan Bautista De la Salle en cuanto testimonio de vida cristiana, convencido y comprometido; en cuanto educador por vocación; en cuanto afectivamente unido a la familia lasallista y a su misión; en cuanto ejemplo de laico lasallista que encarna la síntesis fe, cultura y academia; en cuanto a su sencillez de vida y espíritu de oración. Espero que la lectura de este libro contribuya a un mayor conocimiento, aprecio y práctica de la doctrina lasallista en el ámbito universitario.



HERMANO ÁLVARO RODRÍGUEZ ECHEVERRÍA, FSC.
Fratelli delle Scuole Cristiane
Superiore Generale
Roma

Homenaje como memoria

Consideraré siempre la obra de mi salvación y el establecimiento y guía de nuestra Comunidad como la obra de Dios: por eso le dejaré a Él el cuidado de la misma y actuaré únicamente por sus órdenes. Lo consultaré mucho sobre todo lo que tenga que hacer tanto en una cosa como en otra. Y le diré a menudo estas palabras del profeta Habacuc: “Domine opus tuum” (Señor es tu obra).

San Juan Bautista De la Salle

LOS HOMENAJES SUELEN TENER, ALGUNAS veces, en nuestro medio social, un cierto aire que se queda en la forma, en lo externo, en lo convencional, en lo que es políticamente correcto para demostrar gratitud. Y no es que eso esté mal, solo que estos actos de reconocimiento suelen pasar, se olvidan. Por eso, este homenaje que rinde la Universidad al doctor Luis Enrique Ruiz López tiene un carácter de memoria, en el sentido de conmemoración del itinerario intelectual de un pensador lasallista y su aporte a la construcción de los marcos filosóficos de la Universidad, y también en el sentido de *anima mundi* (Candau, 2002), de acción que interviene en el presente y da sentido a una tradición que se proyecta sobre el futuro.

En ese sentido, se trata de una memoria activa a través de escritos significativos producto de la labor académica del doctor Ruiz, y que tienen en el lasallismo su objeto principal de reflexión. Sin embargo, para que esta memoria opere debemos tener en cuenta la recomendación de Sócrates en el

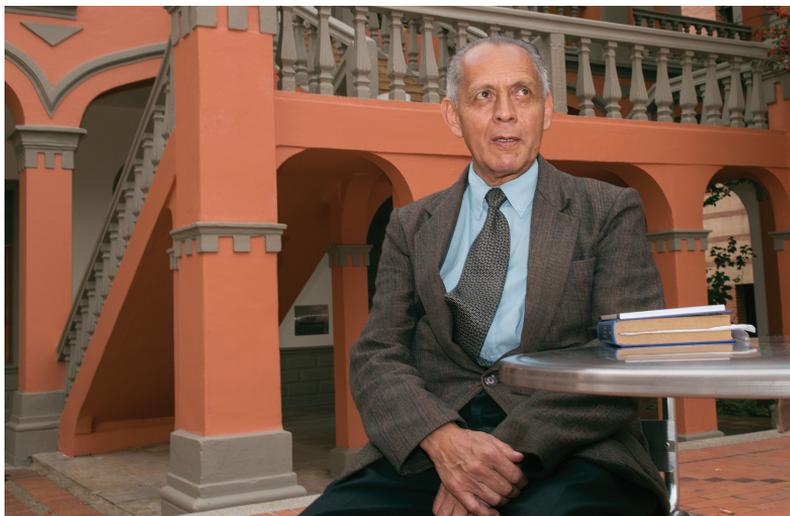
diálogo del *Fedro*, refiriéndose al mito de la escritura por parte del dios Teut: “Sócrates: Este es, mi querido Fedro, el inconveniente, así de la escritura como de la pintura; las producciones de este último arte parecen vivas, pero interrégalas, y verás que guardan un grave silencio. Lo mismo sucede con los discursos escritos: al oírlos o leerlos crees que piensan, pero pídeles alguna explicación sobre el objeto que contienen, y te responden siempre la misma cosa” (Platón).

Los escritos en sí mismos son mudos y por eso deben ser interrogados desde la vida de quien los lee, debe establecerse un diálogo, una búsqueda del sentido desde el lugar existencial de quien accede a estos. Así, la memoria se actualiza y más allá de un vago recuerdo que muere con el tiempo, se convierte en una semilla que se va renovando según los ciclos naturales que permiten la muerte para que la vida vuelva a surgir. Entonces, al hablar de este homenaje como memoria, se trata de darle un lugar a ese “discurso vivo y animado, que reside en el alma del que está en posesión de la ciencia”, según las palabras de *Fedro*.

Desde mis propias preguntas y diálogos, que pongo a consideración del lector, encuentro seis grandes elementos que atraviesan la obra escrita del doctor Ruiz: el primero es un permanente recurrir a la tradición y la historia como herramienta fundamental para encontrar sentido y continuidad a un carisma, a un proyecto. No existe en el ejercicio del doctor Ruiz, uno de los grandes pecados de algunos académicos actuales llamado el *síndrome de Adán*. Creer que con ellos todo es nuevo y que nada de lo que antes se hizo tiene valor ni sentido. Por lo general, quienes padecen de esta “enfermedad”, tienden a repetir errores y están convencidos de que todo tiempo pasado fue peor y no hay nada que retomar.

El doctor Ruiz entiende la historia en el sentido zubiriano de *tradio*, como acto de entrega de unas generaciones a otras que con “esos universos y prácticas configuran sobre todo, ‘maneras de estar en la realidad’, que inicialmente alimentan a las nuevas generaciones, luego estas las interiorizan autónomamente, disciernen y deciden si las perpetúan, las abandonan, las modifican parcialmente o las superan”.

Por esa razón es común encontrar en sus textos un valioso contexto histórico de los procesos y las dinámicas universitarias, de los protagonistas, de las tendencias y de las tensiones que se han vivido. De modo que este libro



es un compendio que se convierte en referente obligado de consulta para comprender la configuración en la construcción de la identidad lasallista de la Universidad de La Salle.

Un segundo elemento es la capacidad que el doctor Ruiz tiene para establecer diálogos fecundos del lasallismo con perspectivas pedagógicas y filosóficas contemporáneas. Podría asegurar con certeza que el doctor Ruiz es uno de los pioneros en hacer investigación lasallista, más allá de la que los expertos en los archivos originales de los tiempos del fundador han hecho. Su trabajo ha consistido en retomar esos estudios y los documentos originales y ponerlos a dialogar para encontrar respuestas al mundo contemporáneo y, sobre todo, al mundo universitario.

Y lo hace con maestría, sin forzar ahistóricamente los escritos del fundador para que digan cosas fuera de su contexto, sin sacralizarlos tampoco y hacerlos inaccesibles. En su investigación lasallista hay una profunda hermenéutica que produce un nuevo conocimiento, que actualiza el mensaje lasallista y lo libera del peligro de la “fossilización”. Es todo un banquete para el espíritu la urdimbre que teje en los diálogos con el filósofo canadiense Bernard Lonergan y sus implicaciones para la formación universitaria.

Este ejercicio que hizo el doctor Ruiz necesita ser profundizado y consolidado por un equipo de trabajo que alimente interdisciplinariamente la reflexión y la producción. Más ahora que la II Asamblea Internacional de la

Misión Lasallista, celebrada en Roma en mayo del 2013, ha planteado como un gran reto “la urgencia de renovar la Pedagogía Lasallista, a la luz de las corrientes pedagógicas actuales y del Evangelio, para crear nuestros propios criterios de excelencia que fortalezcan nuestra identidad y aseguren obras inclusivas que respondan a las necesidades educativas de todos, especialmente de los más vulnerables”.

En este sentido, está el tercer elemento, y es su labor constante por hacer pedagogía con enfoque lasallista. Es muy interesante ver distintas facetas, por ejemplo, el abordaje de las preocupaciones propias de la década de los ochenta en torno al estatuto epistemológico de la pedagogía y las discusiones de fondo con la tecnología educativa y el conductismo, siempre en defensa de lo esencial en torno a la dignidad de las personas y la necesaria construcción comunitaria del saber pedagógico. También la elaboración práctica de la pedagogía en torno a un núcleo ético iluminado por el estilo lasallista, tema que ocupa gran parte de sus escritos y que lo convirtió en conferencista infaltable en todos los escenarios donde se necesitaba un maestro que supiera de pedagogía lasallista. Otra faceta es la que se ve en la primera década del siglo XXI, posicionando la categoría de *estilo educativo lasallista* que se va a ver reflejada en la elaboración del Enfoque Formativo Lasallista en remplazo del Modelo Formativo Lasallista, referente pedagógico de la Universidad durante más de diez años.

Y en todos estos ejercicios hay un trabajo investigativo que le permite hacer pedagogía, no se para en lugares comunes, no es un repetidor de citas del fundador, sino que parte de la realidad, ilumina, aplica, revisa. El doctor Ruiz hizo academia desde el lasallismo, lo convirtió en objeto de indagación en el mundo de la educación superior. Es muy interesante ver los textos escritos con los estudiantes de la Maestría en Docencia, que son unos ejemplos maravillosos de lo que significa acompañar en el posgrado.

El cuarto elemento que atraviesa su itinerario es una permanente capacidad de innovación, es evidente la búsqueda de nuevas respuestas, la lectura atenta de los signos de los tiempos para plantear alternativas pertinentes y también impertinentes. En ese sentido hay que leer la fundación del Centro de Investigaciones Lasallistas (CILA), como centro de investigaciones universitario, que llegó a ser referente en Latinoamérica. También sus tertulias lasallistas que convocaron a tantos profesores y directivos y fueron espacios

privilegiados de formación lasallista. Igualmente, por supuesto, y en buena dupla con el hermano Fabio Humberto Coronado Padilla, la invención del Laboratorio Lasallista para las Maestrías de la Universidad, como ejercicio investigativo, como espacio de producción de conocimiento que lleva ya cerca de cinco años de trabajo y del que valdría la pena sistematizar la experiencia.

El quinto elemento es su preocupación constante por la coherencia entre el horizonte institucional y el actuar de los miembros de la comunidad. “La cultura organizacional y el clima socioafectivo traducen una pedagogía de ambientes valorativos en la cual los valores se ‘sienten’, antes que se escuchan o se estudian”, afirma el doctor Ruiz, además lo hace con su vida, con su testimonio, con su talante. A este respecto, recomiendo de manera particular la lectura del último texto de este libro; se trata de un auténtico testamento intelectual del doctor Ruiz, una sabia transferencia del lasallismo a la vida administrativa, tiene el sugerente título de “El discreto encanto del poder”, y dice cosas como esta:

Una concepción moderna del ejercicio del poder implica por el contrario: la modernización de la gestión, la capacidad de asumir la crítica positiva, un pluralismo en la asesoría y fluidez en el uso de los medios y canales de comunicación dentro de la organización (ascendente, descendente, horizontal y transversal); una capacidad de previsión, de coordinación y estímulo, una delegación de funciones, un respeto por el trabajo de cada quien; canalización de la experiencia y el conocimiento de los subordinados, así como de otras organizaciones; creatividad, visión de complejidad, proyección a largo plazo, motivación de los colaboradores hacia un “proyecto sugestivo” de convivencia y realización personal y organizacional.

Por último —y recalco que es mi lectura la que plantea estos seis elementos— está la sabia lección de humildad que ha sido la vida del doctor Ruiz y que se deja ver en sus textos. Estos son claros, comprensibles, sin pretensiones de erudición vacía, sin incomprensibles vericuetos filosóficos. Su prosa es sencilla, suave, y, como la brisa, refresca, empapa, nutre. Para todos quienes trabajamos con él y aprendimos de él, la figura humilde del doctor

Ruiz será el referente de un comportamiento ético construido en la sabiduría, en el buen vivir.

El libro ha sido organizado en seis partes, que muestran las diferentes facetas del doctor Ruiz como académico universitario. La primera se titula “Referentes conceptuales para el ser de la Universidad de La Salle”, y es una recopilación de documentos que son hitos para la comprensión de la configuración de la identidad lasallista de la Universidad. Tiene un gran valor porque recupera documentos que quedaron como separatas y corren el riesgo de perderse, y porque aporta una mirada cronológica que le permite al lector reconstruir el camino.

La segunda parte se titula “Pedagogía lasallista universitaria”, son textos inéditos que se publican después de muchos años de ser escritos y que al leerlos en el contexto de los actuales retos de la Misión Educativa Lasallista planteados por la II Asamblea Internacional, vuelven a adquirir actualidad.

La tercera parte, la “Investigación lasallista de la Universidad”, muestra los marcos de comprensión del doctor Ruiz respecto a lo que debería ser la investigación lasallista, y presenta evidencia de esa lógica en la propuesta de un proyecto. Después de los grandes cambios que ha sufrido la investigación en la Universidad, son buenos textos para leer en perspectiva histórica.

La cuarta parte, “El acompañamiento lasallista en acción”, muestra la faceta docente del doctor Ruiz como el respetado y amado profesor de posgrado que supo tocar el corazón de los adultos estudiantes de la Universidad con su sencillez y sabiduría. Son testimonios vivos del respeto por la palabra del otro y de la gran capacidad de construir textos “comunitarios”.

La quinta parte, titulada “La gestión con perspectiva lasallista”, es también un homenaje al CILA, Centro importante en la historia de la Universidad, que cumplió un papel protagónico en la definición de la identidad institucional.

La sexta parte, “Reflexiones y preocupaciones filosóficas”, despliega de manera más expresa el talante de filósofo práctico del doctor Ruiz, que siempre será recordado como uno de los mejores profesores de la Facultad de Filosofía y Humanidades y como uno de los decanos que la ayudó a consolidarse.

Ha querido el hermano Álvaro Rodríguez Echeverría, superior general de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, honrar esta publicación al escribir su prólogo, reconociendo al doctor Ruiz como un asociado lasallista,

digno hijo de san Juan Bautista De la Salle y reconocido pensador lasallista de talla internacional.

Al final, aparece el epílogo escrito por el profesor Fabio Orlando Neira Sánchez, del Departamento de Formación Lasallista, como testimonio de otro de sus discípulos que hace homenaje a quien tanto hizo por nuestra amada Universidad de La Salle.

Todos los textos del doctor Ruiz han sido respetados en su forma propia de hacer citas y notas de pie de página, lo que también muestra de manera anecdótica los trazos de un itinerario que se dejan ver en las formas de la escritura.

Para mí, ha sido un honor, un placer y un enorme aprendizaje haber sido el editor de este libro que no habría visto la luz sin el apoyo decidido del hermano Fabio Humberto Coronado Padilla, vicerrector académico, para quien va todo el reconocimiento y el mérito, y quien también merece un homenaje por ser corazón y memoria del lasallismo como pensamiento y como estilo de vida.

Indivisa manent (lo que está unido permanece).

Bogotá, 2013

MILTON MOLANO CAMARGO

BIBLIOGRAFÍA

Candau, J. 2002. *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
Platón. Fedro. *Diálogos*.

**Referentes
conceptuales**
— para el ser de —
**la Universidad
de La Salle**

PRIMERA PARTE

El espíritu de este Instituto es, en primer lugar, el espíritu de fe, que debe mover a los que lo componen a no mirar nada sino con los ojos de la fe, a no hacer nada sino con la mira en Dios, y a atribuirlo todo a Dios.

Primera Regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas

ESTA PRIMERA PARTE DEL LIBRO en homenaje al doctor Ruiz, como lo hemos llamado cariñosa y respetuosamente sus discípulos y compañeros durante tantos años, es la síntesis del itinerario de reflexión que bajo su liderazgo y el concurso de muchos hermanos y seculares comprometidos con el lasallismo, le permitió a la institución madurar sus referentes, su horizonte, y construir su identidad como Universidad lasallista.

Es una lectura obligada para quien quiera tener perspectiva histórica acerca de cómo se fue configurando la identidad lasallista de la Universidad, que se fue materializando en documentos fundamentales como la Declaración de Principios, el Marco Doctrinal y, más adelante, los proyectos educativos universitarios lasallistas (PEUL), con sus respectivos modelos formativos, y el Enfoque Formativo Lasallista (EFL).

El lector atento podrá encontrar las continuidades y discontinuidades del discurso lasallista en la Universidad, y los grupos de reflexión interesados en lecturas desde nuevos referentes tienen en esta recopilación cronológica un insumo importante para su desarrollo; es fundamental comprender que

en esta tarea no se parte de cero y que las construcciones futuras se podrán hacer porque nos hemos parado en hombros de gigantes.

Está compuesta por cinco documentos. El primero de 1987, apareció como una separata del número 14 de la *Revista de la Universidad de La Salle* y es un ejemplar difícil de conseguir. Se trata de la presentación académica del naciente Centro de Investigaciones Lasallistas (CILA) que había surgido en 1985 como una experiencia audaz para la época y que buscó introducir el lasallismo en la dinámica de la investigación universitaria. Hoy, cuando ya no existe el CILA, surge la pregunta acerca de cuáles deben ser las nuevas estructuras que impulsen la reflexión lasallista en el ámbito universitario.

El segundo texto es de 1989, está escrito junto con el profesor Hugo Hidalgo y hace un valioso recuento histórico del recorrido de la reflexión sobre la pedagogía lasallista. Es un texto clave para entender el sentido que tuvo el Modelo Formativo Lasallista como la apuesta pedagógica que la Universidad tuvo por cerca de quince años. Además, deja ver los hitos, los protagonistas y las discusiones que fueron tejiendo dicha reflexión.

El tercer texto es de 1999, se trata de una exhortación, vigente para nuestra actualidad, a que las apuestas institucionales contempladas en los referentes doctrinales se interioricen, se comprendan y se asuman en la cotidianidad del aula, de la oficina, del laboratorio. El lasallismo es sobre todo una actitud vital que se refleja en un talante, en un modo de ser y de hacer. En palabras del doctor Ruiz: “Porque también en este caso la cultura organizacional nos puede bien ‘domesticar’, bien potencializar, dotándonos de nuevas capacidades, o bien, retar para crear y proponer nuevas y mejores opciones que las que están planeadas”.

El cuarto texto es del 2006, y el quinto del 2008; están publicados en el número 42 y 47, respectivamente, de la *Revista de la Universidad de La Salle*; son fundamentales en este itinerario porque hacen el puente con el actual PEUL de la Universidad y con su EFL, de tal manera que su lectura con el conjunto de los otros textos traza un recorrido privilegiado para comprender elementos centrales del ser de la Universidad.

MILTON MOLANO CAMARGO

Una universidad con enfoque lasallista: elementos para un marco conceptual del Centro de Investigaciones Lasallistas*

CUANDO SE PRESENTA EL LASALLISMO ante la Universidad, sin atender a la naturaleza, a las finalidades y a las funciones de esta, se corre el peligro de convertirlo en un añadido exterior, sin real trascendencia dentro de la institución; pero, además, con efectos “agregados” contraproducentes. Puede ser, por ejemplo, que se logre cierta uniformidad que no trascienda realmente sino algunos aspectos de la “personalidad social” de directivos, estudiantes y personal administrativo, y no comprometa su personalidad interior, es decir (según algunos pedagogos), que se logre una “socialización” pero no una “internalización”.¹

Esta situación suele estar además acompañada, como es lógico, de incongruencias visibles y de ansiedades, producidas por la discrepancia entre la conducta y los principios. La revolución de las expectativas crecientes se

* Publicado en 1987 como separata de la *Revista de la Universidad de La Salle* N° 14.

¹ Véase Bloom, B. 1990. *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: Ateneo.

convierte, así, en la revolución de las frustraciones crecientes (según constan los sociólogos).

En estos hechos están involucrados, ciertamente, aspectos de estilo y método, pero ante todo, está involucrada una visión de la Universidad, desde la perspectiva lasallista, y una visión del lasallismo desde la perspectiva universitaria. Adelantaremos esta reflexión empezando por el último aspecto.

UNA VISIÓN DEL LASALLISMO DESDE LA PERSPECTIVA UNIVERSITARIA

Desde esta perspectiva, el lasallismo aparece como una propuesta digna de ser considerada, a la luz de la naturaleza propia de la Universidad, es decir, dentro de una óptica de educación superior, centrada en la cultura y en la ciencia.

Así considerado, el lasallismo se presenta como una experiencia educativa, multiseccular, planetaria y plural (en cuanto a ambientes y niveles); como tal, es un fenómeno digno de ser estudiado, bien sea en cuanto a experiencia de educación en general, o bien en cuanto a educación específicamente universitaria. En ambos casos, el lasallismo puede ser objeto de estudio, tanto en lo que se refiere a las realizaciones, como en lo que toca a los planeamientos teóricos que las han inspirado y, desde luego, no solo puede ser estudiado, sino asimilado en aquellos aspectos pertinentes y adecuados al quehacer universitario.

Pero, además, se le puede considerar desde el punto de vista de “educación superior”, es decir, de educación en “lo superior” y “para lo superior”. En una perspectiva axiológica objetiva, lo superior está constituido por los valores estrictamente espirituales: sociales, estéticos, éticos, intelectuales y religiosos; la propuesta lasallista se relaciona con esos valores y, por consiguiente, puede ser una propuesta plenamente válida para la vida universitaria.

La orientación esencial de la Universidad hacia la cultura incrementa aun esta posibilidad; ¿por qué?, como experiencia educativa, el lasallismo también se centra en la cultura, es decir, por medio de su asimilación, de su transmisión y de su creación. Desde luego, no de la cultura considerada dentro de una óptica meramente sociológica, positivista, sino de la cultura vista también dentro del enfoque investigativo, como base para un enfoque filosófico fundamentado.

La Universidad objetualiza, interpreta, interpela y evalúa la propuesta lasallista, desde el ángulo del “poder de humanización por medio de la cultura” que dicha propuesta encierra; la forma específica de hacerlo es a través de la reflexión teológica, filosófica y pedagógica, y de la investigación científica (especialmente de la investigación pedagógica). La ciencia es ante todo investigación, por eso el enfoque universitario sobre el lasallismo es principalmente un enfoque investigativo, como base para un enfoque creativo, divulgativo y de compromiso social.

VISIÓN DE LA UNIVERSIDAD DESDE LA PERSPECTIVA LASALLISTA

“Lo primero que importa enseña el pensamiento lasallista es que las escuelas de los hermanos, sean cuales fuese su naturaleza y su grado, se caractericen por la calidad en los estudios y la seriedad en la formación, exigidas ambas por la honradez profesional y la dedicación a los jóvenes y a la sociedad”.² Este principio tiene su fundamento en la enseñanza del propio señor de La Salle, quien mantuvo en su momento, una permanente preocupación por las condiciones “para que la escuela vaya bien”, en razón a que proponía a los educadores no hacer “distinción entre deberes del propio estado y los deberes de la propia perfección”.

Como expresión de la honestidad y de un auténtico afán de superación y perfeccionamiento, los integrantes de la Universidad han de lograr las condiciones para que esta vaya bien, esto es, para que se obtenga lo primero que importa: calidad en los estudios y seriedad de la formación, es decir, para que la Universidad sea excelente.

Pero, de otra parte, “no hacer distinción entre los deberes del propio estado y los de la propia perfección” significa que el docente, el investigador, el administrador, el estudiante o el empleado no necesitan desdoblar su vida para cumplir por una parte sus obligaciones universitarias y ser “cristianas”: medicina “cristiana”, optometría “cristiana”, contabilidad “cristiana”, aseo “cristiano”, en fin, ciencia “cristiana”, tecnología “cristiana” y cultura “cristiana”.

² Decl. 45.1.

No, de lo que se trata es de hacer las cosas dentro de una actitud cristiana, es decir, humana, verdaderamente libre, ética, con la mayor cualificación o perfección posibles, buscando la promoción de la dignidad de las personas, el bien de sus grupos y el mejoramiento de la sociedad y del medio natural humano que nos ha sido dado, en actitud de alabanza al autor de todas las cosas y de los hombres.

El Concilio Vaticano II ha enseñado que a los seglares, a diferencia de los sacerdotes y religiosos, nos corresponde la tarea principal y específica de transformar las estructuras perfeccionándolas³ y propiciar la educación por medio de la cultura.⁴ Esta tarea adquiere una fuerza especial cuando se trata de transformar las estructuras y la educación en favor a los pobres.

Otro aspecto característico del lasallismo es el privilegio que le da al valor “servicio”. Este valor se da “de hecho” en la Universidad, no por ser lasallista, si no por ser una institución social y por tener una organización que requiere de un mínimo de relaciones humanas, y en la que cada dependencia cumple una función.

Lo característico es el lugar que se le da al valor “servicio”, como valor directriz de otros valores: saber, poder, tener, honores; o sea que estos, que también se dan en la Universidad, son valores subordinados frente al servicio. No se conciben en la Universidad porque son antilasallistas, las manifestaciones del “saber por el saber”, “el poder por el poder”, “el tener por el tener”, o los honores por sí mismos; tampoco se conciben porque igualmente, son antilasallistas: “la soberbia del saber”, “la arrogancia del poder”, la “avaricia en el tener”, la petulancia en los honores. No se conciben porque en estas manifestaciones el hombre se sirve de los demás, en vez de servirles.

El saber en función del servicio es “sabiduría”, y a ello se orienta el principio que dice “el lasallista se educa para educar”; el poder en función del servicio es autoridad legítima, que sabe detectar el bien común y orientar a la comunidad hacia su perfección; el tener, en función del servicio, es administración justa de los bienes dentro del marco del destino universal de estos.

³ Concilio Vaticano II. 1965. *Apostolicam actuositatem*. Decreto sobre el apostolado de los seglares.

⁴ Documento de Puebla, 1024.

El servicio aparece en el pensamiento de La Salle íntimamente unido al espíritu de fe y la caridad. La verdadera caridad es servicial, desinteresada y sacrificada.⁵ Al respecto, se queja el señor de La Salle: “[...] ocurre sin embargo, con frecuencia, aun en las comunidades, que se hacen favores a los hermanos por haber recibido de ellos algunos otros con antelación, o se hacen al menos con desgana, porque se advierte algo en ellos que molesta, o porque han tenido uno que sufrir de su parte determinada incomodidad o disgusto. ¡Ah, cuan humana es esa caridad! ¡Cuán poco cristiana y que poco merece llamarse servicial!”.⁶

La educación al servicio se traduce en esa entrega desautorizada en la cual el educador llega hasta sacrificar sus intereses personales en beneficio de la formación de los educandos, “muere” frente a su propia imagen y frente a su ego, para que sus educandos puedan crecer, aun hasta superarlo; paradójicamente, esta es una forma de perder ganando, porque el hombre “no puede encontrarse plenamente así mismo sino por el sincero don de sí mismo”.⁷

El servicio lasallista es ante todo servicio educativo. El servicio educativo en toda la Universidad se produce por medio de la formación en los valores superiores de la cultura y por medio de la promoción del espíritu científico y tecnológico.

El espíritu científico y tecnológico aplicado a la educación origina la pedagogía, por esa razón, la Universidad de La Salle, como institución, está llamada a prestar el más calificado servicio educativo a la sociedad por medio de la investigación pedagógica.

La opción por los pobres ha sido uno de los compromisos más característicos del enfoque lasallista. Sin embargo, esa opción no obliga a la Universidad primariamente por ser lasallista, sino por ética social; el lasallismo solo viene a hacer más apremiante esa obligación. En un país atrasado, afectado por la marginación, la pobreza extrema y los desequilibrios socioeconómicos, el compromiso de la Universidad con los pobres es, fundamentalmente, un compromiso de justicia.

⁵ Véase Sauvage, M. Fsc. y Campos, M. Fsc. 1977. *San Juan Bautista De la Salle, experiencia y enseñanza espirituales. Anunciar el evangelio a los pobres*. Lima: Labrusa.

⁶ Meditaciones para todos los domingos del año (MD) 65, 3.

⁷ GS 24.

Además, ese compromiso tiene que realizarse, no como un añadido al quehacer de la Universidad, sino como parte constitutiva de su quehacer específico y de su modalidad característica. En su función docente, a la Universidad le compete desarrollar en los estudiantes la sensibilidad social, el criterio cultural sobre las causas alternativas de servicio profesional ante el problema social; pero también le compete promover el compromiso de los estudiantes con las necesidades más urgentes de los sectores pobres de la sociedad.

En su función investigativa como alimento para la docencia, a la Universidad le corresponde adelantar investigaciones diagnósticas, pronósticas y técnicas sobre los problemas sociales y promover a los organismos encargados de atenderlos, y darles alternativas y modelos de solución. En su función de servicio, la Universidad, como institución, tiene la obligación de contribuir a su nivel con programas específicos a la solución de los problemas sociales.

El lasallismo constituye no solo una razón mayor para hacer apremiante esta obligación, sino una modalidad para cumplirla. Esa modalidad se caracteriza por buscar la liberación y la promoción personal de los pobres, a los que se busca “servir” (contrariamente a todo enfoque paternalista o masificador); en hacerlo de manera “integral” y no en forma parcializada o reduccionista, economicista, colectivista, espiritualista, y en hacerlo dentro de un empeño educativo, es decir, conduce a que los beneficiados asuman finalmente la responsabilidad de su autosuperación personal y comunitaria.

También es un valor lasallista el *compromiso*, en el que se pueden establecer varios aspectos: por una parte se trata del rechazo de toda forma de apatía, de indiferencia o marginamiento voluntario de los procesos que vive la Universidad, salvo que se trate resistencias pasivas, estratégicas, en un momento o en una coyuntura pero, por otra parte, es participación activa: dedicación y entrega.

Lo característico de la Universidad es: la cultura, la ciencia y la tecnología al servicio de la sociedad. Lo característico de la Universidad católica es la pastoral de la inteligencia, y lo característico de la Universidad de La Salle es “el lasallismo”. En la Universidad el compromiso se orienta hacia los procesos relacionados con esos aspectos característicos. Así, el compromiso del lasallismo en el campo universitario es antes que nada con la asimilación crítica, la trasmisión y la creación de la cultura, con la apropiación, la trasmisión y la producción de la ciencia y de la tecnología. Igualmente lo es con el

diálogo entre la ciencia y la fe, con la síntesis entre la fe y la cultura, y con los demás valores de que se ocupa el presente estudio. La “cátedra universitaria” es el espacio natural para estos compromisos, siempre y cuando no se reduzca a “dictar clases” y se entienda como espacio para promover el aprendizaje y el descubrimiento.

En todo ello hay, sin embargo, unas prioridades y, ante todo, un nivel de calidad exigible. No son, ciertamente, prioridades del quehacer universitario el *adiestramiento* profesional de carácter repetitivo, ni una “formación general” inespecífica. La Universidad no puede ser una “formación general” inespecífica. La Universidad no puede ser ni un politécnico “superior”, ni una prolongación disfuncional de la educación secundaria. La modalidad específica del quehacer universitario lasallista está en el carácter investigativo, en la fundamentación teórica y en la creación tanto de la cultura, como de la ciencia y de la tecnología (ciencia de la técnica);⁸ pero también pastoral de la inteligencia, por medio de la síntesis entre fe y cultura, y del diálogo entre ciencia y fe al servicio de la sociedad. Hay malas teorías y buenas teorías; el deber de la Universidad no está simplemente en hacer teorías, sino en tratar de hacerlas “buenas” (explicativas, claras, válidas, capaces de orientar el quehacer social), para cimentar sólidamente en estas, la creación y orientación de la cultura, de la técnica y de las profesiones, y los procesos de cambio social. A este respecto, es necesario distinguir el “qué” hacer, del “cómo” hacerlo, para no caer en la confusión de los fines con los medios, ni de lo esencial con lo accidental, o de lo fundamental con lo coyuntural.

En estos aspectos, la Universidad de La Salle ya lleva recorrida una trayectoria de varias décadas. Y a través de esa trayectoria, se ha ido vinculando a la milenaria tradición universitaria universal, pero a su vez, ha ido configurando su propia tradición peculiar. ¿Cuál es el contenido de esta tradición? Un conjunto de pautas de comportamiento y de valores colectivos, que le dan identidad, y que van configurando una *mentalidad* característica.⁹

La dinámica de toda tradición tiene también vigencia en nuestro claustro. Hablando en sentido propio, tradición no es “acumulación de cosas pasadas”,

⁸ La educación universitaria es “educación”, pero educación a través de la asimilación crítica de la cultura, de la investigación científica y de la preparación profesional.

⁹ Véase Zubiri, X. 1986. *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza/Sociedad de Estudios y Publicaciones.

sino trasmisión o “entrega”; ese es un significado etimológico.¹⁰ La tradición universitaria lasallista es la entrega que vamos haciendo a las nuevas generaciones, o al personal nuevo, de una mentalidad que la institución ha ido forjando a lo largo de su historia.

Pero ese contenido que entregamos, también nos ha ido configurando en cuanto personas: lo hemos “interiorizado”, asimilado, modificado o perpetuado (al menos debería ser así) y, ante todo, nos ha ido dando nuevas capacidades que han abierto nuevas posibilidades para la vida universitaria por venir (este es un primer sentido básico de *pertenencia*). Piénsese, a manera de ejemplo, en lo que han significado los cursos de pedagogía y lasallismo, la franja cultural, la elaboración de los perfiles profesionales, el Centro de Investigaciones Lasallistas (CILA) y el Área de Informática. También para nuestra Universidad, la historia ha sido un proceso de “capacitación”. La experiencia universitaria no se improvisa, se aprende.

En este compromiso, el lasallismo demanda —eso sí— un nivel de calidad: la excelencia. Esta es el resultado obvio del espíritu de “celo”, o sea, de cuidado, de seriedad, que enseña el señor de La Salle, y de “no hacer distinción entre los deberes del propio estado y los de la propia perfección”; como también lo es de “descubrir y realizar el plan de Dios en el interior del trabajo académico, investigativo, profesional y manual”.

El compromiso universitario lasallista se materializa en la identificación, en el análisis y en la atención a las necesidades de grupos y áreas específicas de la sociedad, pero consideradas dentro del enfoque universitario, dentro de su contexto social real y en el nivel histórico adecuado.

La fraternidad es otro de los valores característicos del lasallismo, sin embargo, hoy por hoy fácilmente se confunde con “relaciones humanas”, o con sentimientos naturales de “filantropía”. La fraternidad lasallista está lejos de estas cosas, por cuanto su fundamento es más radical. El fundamento de la fraternidad lasallista está en el reconocimiento de que todos tenemos un solo Padre, Dios, al cual nos parecemos porque fuimos creados a su imagen y semejanza, y tenemos por hermano mayor a Jesucristo, el hijo de Dios.

Estos principios exigen una concepción especial de las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria. Una asociación de personas, como

¹⁰ *Ibid.*

la Universidad, se aglutina —como ya se indicó— en torno a una tradición que configura una mentalidad. En esa asociación cada quien está abierto, o “vertido” a los demás, y es afectado por ellos;¹¹ esta “versión hacia los demás” se puede dar, en general, por tres vías diferentes:

- a. Como una simple *pluralidad* de individuos que tienen una relación entre sí en virtud de pertenecer a una entidad, la Universidad de La Salle, con una figura legal y un perfil social definidos, y que constituye un espacio en el que todos pueden desarrollarse profesional o laboralmente, aunque de manera independiente.
- b. Como una *colectividad*¹² en la cual la relación interindividual adquiere “un carácter especial: uno depende del otro”, es decir, se da el fenómeno de la “solidaridad”. Esta forma implica un “proyecto de vida común”, y un tipo de organización y de administración acordes con este.
- c. Como *institución*, es decir, como una relación interindividual que tiene un sistema característico de pautas de comportamiento (usos, costumbres, normas) y una mentalidad, a través de las cuales el yo de cada quien se comunica e interactúa con los demás; en conjunto se configura un “estilo de vida común”.

Sin embargo, ninguna de estas vías, ni las tres conjugadas, expresan plenamente la concepción lasallista de la Universidad, porque todas se dirigen a los individuos y a sus relaciones funcionales, que pueden seguir siendo “anónimas” y colectivas. Por eso es necesario una cuarta vía, que sobredimensione las anteriores, especialmente la (b) y la (c), en virtud de la cual cada miembro de la comunidad universitaria se relacione con los otros *en cuanto personas*; es decir, una modalidad en la que los integrantes de la comunidad universitaria se comuniquen, interactúen y se organicen en virtud del reconocimiento y del respeto a la dignidad personal de cada quien, cualquiera que sea la función o el nivel que tenga. Desde este punto de vista, el centro del quehacer educativo universitario es *la persona humana*.

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*

Además, se trata del respeto a una dignidad personal que emana del hecho de ser hijos de Dios e imágenes suyas (este es un segundo sentido — más profundo— de pertenencia a la Universidad). Pero todos sabemos que estas ideas pueden quedarse en el nivel de las “buenas intenciones” o de un discurso que aspira solamente a “socializar” a un grupo, es decir, a uniformizar su comportamiento exterior. Para que sean una realidad, se necesitan a la vez decisiones fundamentales y decisiones elementales. De la interpretación que un individuo o un grupo tiene de sí mismo depende, efectivamente, lo que es y hace,¹³ pero no basta con desearle, hay que quererlo y procurarlo. Se requiere propiciar una autoevaluación honesta para determinar cuál es la vía que “de hecho” está propiciando la Universidad en sus relaciones interindividuales. Se requiere, tal vez (según esa autoevaluación, a la luz del ideal de la fraternidad), hacer cambios en la organización y en el enfoque de la administración (por ejemplo, en la comunicación, en el control y en la evaluación) pero, ante todo, cambios en las actitudes, en los usos y en las costumbres, empezando por los más elementales de la persona, como son los que se relacionan con las buenas maneras y la urbanidad. Máxime, cuando la Universidad es el ámbito de la cultura.

No se trata, ciertamente, de reducir abusivamente la cultura —entendida en sentido filosófico— a las buenas maneras y a la cortesía, pero estas dos últimas son una manifestación tangible de una cultura superior, como debe ser la que corresponde a la Universidad. La ausencia de estas manifestaciones revela, bien falta de cultura, o inautenticidad en esta. Y en esto no cabe excusarse con pretextos de exigencia y de rigor académico y administrativo, o de “modos de ser”. ¿Acaso ha perdido vigencia el principio de que lo cortés no quita lo valiente? Ciertamente hay “situaciones de situaciones”, pero no se puede considerar la excepción como norma. Aún más, las buenas maneras y la urbanidad son igualmente la manifestación tangible más elemental de la caridad. “La caridad es longánima, es benigna; no es envidiosa, no es jactanciosa, no se hincha, no es descortés, no busca lo suyo, no se irrita, no piensa mal; no se alegra de la injusticia, se complace en la verdad; todo lo excusa,

¹³ Véase Oerter, R. 1975. *Psicología del pensamiento* (2ª edición). Barcelona: Herder.

todo lo cree, todo lo espera, todo lo tolera”.¹⁴ El propio señor de La Salle lo enseña en estos términos:

[...] como no hay acción en vosotros que no deba ser santa, según dice el mismo Apóstol (Fil. 4,8), no puede haber acto alguno que no esté inspirado por motivos puramente cristianos; y así, todas nuestras acciones externas, las únicas que puede regular la cortesía, deben siempre tener y llevar consigo, cierto carácter de virtud.

[...] Y al vivir así como cristianos auténticos, con modales exteriores conformes a los de Jesucristo y a los que exige su profesión, se les distinguirá de los infieles y de los cristianos de nombre, como cuenta Tertuliano que se reconocía y diferenciaba a los cristianos de esa época por su exterior y su modestia.¹⁵

Se puede argumentar que los tiempos han cambiado, pero también habían cambiado desde Tertuliano hasta el siglo XVII, y —lo que es más serio— las razones cristianas del argumento del señor De la Salle siguen teniendo validez. El Espíritu es una realidad encarnada, se manifiesta, aun cuando las formas y expresiones exteriores cambien de época a época y de lugar a lugar.

Es claro, de todas maneras, que la cultura —en todas sus manifestaciones, elementales o complejas— es una obligación del lasallista en la Universidad, por razón, bien de la naturaleza de esta institución, bien de su concepción cristiana o de su especificidad lasallista.

Pero volvamos a la fraternidad. La experiencia de la “versión hacia los otros como personas” es la base adecuada para una vivencia genuina de fraternidad y, tanto aquella versión como esta vivencia exigen, como queda dicho —más que una organización—, un “ambiente”.

Un ambiente es —en una de sus acepciones más elementales y de uso popular— “un compendio de valores naturales, sociales y culturales existentes en un lugar y un momento determinados, que influye en la vida material y

¹⁴ 2 Cor, 13, 4-7.

¹⁵ Gallego, S. 1986. Reglas de cortesía y urbanidad. En Gallego, S. *Vida y pensamiento de San Juan de Bautista De la Salle. Escritos*. Tomo II (pp. 889-40). Madrid: BAC.

psicológica del hombre”,¹⁶ este compendio se expresa en gestos, signos, usos y costumbres, por consiguiente — con el respaldo de condiciones estructurales y administrativas adecuadas —, en la Universidad se necesita un ambiente personalizado y de fraternidad.

Un ambiente se puede cambiar y se puede crear, para ello es necesario producir un clima adecuado. Y un *clima* es un estado emocional, compartido por un grupo, que surge como resultado de una o de varias expectativas planteadas y que el grupo espera ver satisfechas (o que ha visto frustradas). Se requiere un clima propicio para poder tener un ambiente personalizado que ofrezca actitudes, organización, programas, procesos y hechos efectivos; a la vez, un ambiente efectivo produce un clima determinado, que puede ser de frustración, de inconformidad y hasta de violencia, o de satisfacción. Por eso, crear un clima propicio al ambiente personalizado y a la fraternidad, y satisfacerlo con un ambiente efectivo, es contribuir a una educación para la paz.

El espíritu de fe es el núcleo de donde emanan los valores lasallistas y su razón de ser. El propio san Juan Bautista De La Salle lo definió como “un espíritu que se regula y se conduce en todo por máximas y sentimientos de fe tomados particularmente de la Sagrada Escritura”,¹⁷ es decir, una vida y un conjunto de actitudes y comportamientos orientados por el Evangelio.

Aún más, el señor de La Salle enseña que el espíritu de fe es dejar obrar en nosotros el Espíritu Santo,¹⁸ lo cual adquiere especial significado en este momento cuando Juan Pablo II vuelve a llamar la atención sobre el Espíritu Santo¹⁹ quien, según el papa, es vida, es “verdad” y “piedad”, en medio de este mundo en el que dominan las fuerzas de la muerte y del materialismo, del engaño, de la mentira, y las fuerzas de la impiedad.

De La Salle todavía precisa más el concepto de *espíritu de fe*, en el conocido texto de las *Reglas* en el que afirma que consiste en “no mirar nada

¹⁶ García-Pelayo, R. 1981. *Pequeño Larousse ilustrado*. Buenos Aires: Larousse.

¹⁷ Reglas, 76-77.

¹⁸ “[...] es cierta participación del espíritu de dios que mora en nosotros, el cual nos mueve a regularnos y conducirnos en todo por sentimientos y máximas que la fe nos enseña” (De la Salle, Carta 106).

¹⁹ Juan Pablo II. 1986. *Dóminum et vivificantem*. Ciudad del Vaticano.

sino con los ojos de la fe, no hacer nada sino con la mira puesta en Dios y atribuirle todo a Dios”.²⁰

Este texto, muy dentro del estilo de la espiritualidad del siglo XVII, ha sido traducido a la mentalidad de nuestra época por el propio Capítulo General (Declaración sobre el Hermano en el Mundo Actual) y por conocidos estudiosos del lasallismo, como los hermanos Michel Sauvage y Miguel Campos.²¹ Veamos su sentido en la Universidad:²²

No mirar nada sino con los ojos de la fe, es decir, “mirarlo todo con la óptica de la fe”

Para el señor de La Salle esto significaba, por una parte, la exclusión de otras ópticas, a saber: mirar con los ojos de la carne, con los de la naturaleza y con los de la razón. En nuestros días y en nuestra Universidad, este criterio corresponde a una perspectiva axiológica en la cual lo principal no puede ser la comodidad o el hedonismo, la preocupación por el tener, el afán de poder o la funcionalidad y la eficiencia administrativa, ni siquiera el “saber por el saber”.

¿Qué es lo primero, lo fundamental para la perspectiva axiológica lasallista? *La óptica de la fe*. Pero surge, entonces, una inquietud muy común en varios ambientes. ¿No se opone esta primada de la fe a la naturaleza misma de la Universidad, que se ocupa de la cultura, de la ciencia y de la tecnología? ¿No riñe esa óptica con la libertad inherente a la propia Universidad y a la investigación?

La respuesta a estos interrogantes conlleva inevitablemente la necesidad de responder otros, como por ejemplo: ¿cuál es el sentido de la ciencia, de la tecnología y de la cultura, y cuál el significado de la libertad y de la investigación? (los cuales no caen bajo el propósito de este trabajo). Pero, ante todo, para nuestro caso, ¿cuál es el sentido de la *fe*?

Si la fe fuese una realidad irracional, como algunos han pretendido, presentaría una franca oposición a la naturaleza misma de la Universidad; si

²⁰ Reglas Comunes, 22, 23.

²¹ Sauvage y Campos, *op. cit.*

²² Véase, también, el discurso del señor rector de la Universidad, hermano Juan Vargas Muñoz, en el acto académico con motivo de la fiesta del Día del Educador, mayo 15 de 1987, publicado en la sección humanística de la *Revista de la Universidad de La Salle*.

fuera más bien algo prerracional, como quieren otros, sería una realidad que la Universidad debería superar por medio de la ciencia, de la tecnología y de una cultura superior; si fuere algo “arracional”, sería, al menos, en parte, algo ajeno al quehacer de la Universidad; pero si la fe es una óptica más englobante que la ciencia y más omnicomprendiva que esta, porque abarca no solo lo estrictamente racional, como la ciencia y la tecnología, sino todas las dimensiones y aspectos del hombre (sus sentimientos, su sensibilidad fisiológica, sus tendencias, su voluntad, etcétera), la fe puede entrar en diálogo y en “síntesis” con la cultura, con la ciencia y con la tecnología.

Entendida la fe como la respuesta vital (adhesión integral) de la persona al amor de Dios, es algo que trasciende la razón, pero a la vez que la abarca. La fe es un don gratuito del propio Dios, que respeta irrestrictamente la libertad de la persona; y el amor de Dios se ha manifestado de muchas maneras: se ha manifestado en las cosas de la naturaleza, en el hombre, en la sociedad y en la historia, pero, ante todo, se manifiesta en la persona de Jesucristo, “teofanía máxima de Dios”, y en sus enseñanzas, consignadas en el Evangelio y transmitidas por el magisterio de la Iglesia.

Si a lo anterior se agrega que “en realidad el misterio del hombre solo aclara en el misterio del Verbo Encarnado”,²³ el camino del evangelio conduce al corazón de lo humano y el camino del corazón de lo humano conduce a Jesucristo.

De allí se desprende que el objetivo propuesto por el papa para la pastoral universitaria de “la evangelización de la inteligencia”²⁴ y sus modalidades de “síntesis entre fe y vida”, “síntesis entre fe y cultura”, “diálogo entre ciencia y fe”, no se puede “reducir” a pronunciar una plegaria formal o a una homilía al comienzo de una reunión, de una clase o de una actividad. Es algo más trascendental, exige profunda oración, mucha sabiduría y ciencia, y mucha vida, es decir, mucha acción.

Verlo todo con la óptica de la fe no es — como ya se dijo — “sacralizar” todas las cosas, la cultura, las ciencias y la técnica, irrespetando la autonomía

²³ G.S. 22.

²⁴ “Sigue siendo verdad que el objetivo esencial para san Juan Bautista De la Salle y para sus hijos, así como toda escuela católica, es la evangelización de la inteligencia” (Discurso de Juan Pablo II a los hermanos, mayo 16 de 1986).

de lo temporal, sino consagrarlas a Dios. El problema no es de rótulos, ni de adoctrinamientos irrespetuosos o de integraciones acomodaticias, es algo más hondo. Recordemos la propia enseñanza oficial de la Iglesia:

El hombre, en efecto —enseña el Concilio— cuando cultiva la tierra con sus manos o ayudándose de los recursos de la técnica y del arte para hacerla producir sus frutos, y convertirla en digna morada suya, y cuando conscientemente asume su papel en la vida de los grupos sociales, *sigue el plan de Dios* manifestado a la humanidad al comienzo de los tiempos, de someter la tierra y perfeccionar la creación, y así el hombre se educa a sí mismo; al mismo tiempo, obedece el gran mandamiento de Cristo de entregarse al servicio de sus hermanos.²⁵

A la vez, “cuando se entrega a estudios variados de filosofía, de historia, ciencia matemática y natural, o se ocupa en el arte, puede contribuir mucho a que la familia humana se eleve a los conceptos sublimes de verdad, bondad, belleza y a juicios de valor universal, y así se deja iluminar más claramente por la admirable sabiduría que desde la eternidad estaba con Dios [...]”.²⁶

La simple realización de los valores propios y autónomos del saber científico —sin posturas absolutas— equivale de alguna manera a una “preparación para la aceptación del mensaje evangélico”.²⁷

Como se ve, la Iglesia no propone otras restricciones o limitaciones a la investigación científica y tecnológica, y a la creación de cultura, distintas a la honestidad intelectual, a la rectitud de intención y a las que dimanan de una ética fundamental objetiva y de una “ética profesional específica”.

Y esto tiene, también, validez para la investigación sobre la propia fe o sobre el cristianismo: “[...] el hombre de fe en nada se ve limitado en razón de lo que cree —enseña Juan Pablo II—, al contrario, nuestra fe amplía nuestros horizontes de pensamiento y solicita nuestra reflexión exigente”.²⁸

Investigar honestamente la realidad, con la recta intención de buscar la verdad; transformar el medio natural y social que nos rodea para buscar una

²⁵ G.S. 57, subrayado mío.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Wojtyła, K. 1982. *Max Scheler y la ética cristiana*. Madrid: BAC.

mayor calidad de vida; desarrollar y crear cultura para lograr que el hombre se perfeccione es, de hecho, descubrir y realizar el plan de Dios, es “consagrar el mundo” a Él, y esta es la misión específica de los seglares;²⁹ pero a la vez es la base primordial sobre la cual se puede realizar hoy la síntesis entre la fe y la cultura y el diálogo entre la ciencia y la fe. La Universidad —enseña Juan Pablo II— que por vocación debe ser una institución desinteresada y libre, se presenta como una de las instituciones de la sociedad moderna capaces de defender juntamente con la Iglesia, al hombre como tal, sin subterfugios, sin ningún otro pretexto y por la única razón de que el hombre tiene una dignidad única y merece ser estimado por sí mismo”.³⁰

“No hacer nada sino con la mira puesta en Dios”

Esto es, hacerlo todo con la mira puesta en Dios, lo cual invita en primer lugar a la acción, a una acción respaldada por una visión de fe. Se podría decir que se trata de una contemplación activa o de una acción contemplativa.

En la Universidad, la acción es vida intelectual: investigativa, científico-cultural, pedagógica, de servicio a la comunidad y administrativa. Verlo todo con la mira puesta en Dios significa, en primer lugar, superar toda forma de quietismo o de pasividad, afirmar un particular dinamismo en todos y cada uno de esos campos; pero también significa superar toda forma de “activismo” ciego o de inmediatez, es decir, no perder la perspectiva esencial.

En efecto, no se trata tampoco de desarrollar un especial dinamismo, investigativo, científico-cultural, pedagógico, social y administrativo por pruritos “de moda”, como pueden ser: el del espíritu empresarial, el crecimiento institucional o la imagen publicitaria de la Universidad (importantes sin duda), sino fundamentalmente por contribuir a la obra de Dios, a la extensión de su reino.

Al mismo tiempo, se trata otra vez de una acción que demanda una particular “calidad”. Al respecto, los hermanos Michel Sauvage y Miguel Campos nos previenen: “En algunos, el velo del ‘Espíritu de Fe’ ha podido utilizarse algunas veces para encubrir lagunas profesionales o para canonizar

²⁹ Véase *Ibid.* 14.6.

³⁰ Juan Pablo II. 1986. Medan.

como ‘voluntad de Dios’ abusos manifiestos en el ejercicio de la autoridad”.³¹ Conviene, entonces, evaluar la legitimidad de nuestros compromisos universitarios y del ejercicio de la autoridad, a la luz de estos principios, con el fin (al menos) de no convertir el lasallismo en una ideología que encubre con su poder las mediocridades o incapacidades, o justifica arbitrariedades y manipulaciones contrarias al espíritu del Evangelio.

La *calidad* que demanda “la mira puesta en Dios”, lejos de desconocer y menospreciar lo humano y lo temporal, es una invitación a darle a las cosas, a las personas y a los acontecimientos, una “sobredimensión” a la luz del paradigma de toda perfección y de toda realización: el propio Dios.

En realidad, de lo que se trata es de tornar en serio y a fondo la transformación de la naturaleza, de la sociedad y de la historia, la renovación educativa y la promoción del saber y de la cultura.

La fe es un principio dinámico de acción, pero no en forma determinista, ni mecánica; en cada opción concreta compromete nuestra libre decisión y exige una purificación constante de nuestra intención³² para que esta no se motive por el mero capricho, la comodidad, el deber, las tendencias biológicas, la costumbre o la simple lógica, sino por ese afán de perfección que nace de la óptica de la fe.

También exige el desarrollo del “discernimiento evangélico”, es decir, una capacidad para analizar y evaluar alternativas a la luz de los valores cristianos, y para enfrentar las contradicciones y obstáculos que, usualmente, ofrece la sociedad ante esos valores. A la vez exige el cultivo de la iniciativa y de la creatividad —a imagen de Dios “creador”— para buscar las mejores respuestas a las necesidades y problemas del quehacer universitario.

El hacerlo todo con la mira puesta en Dios se manifiesta en actitudes de justicia y de caridad, de autoexigencia, de alegría y de servicio desinteresado, es decir, en un testimonio congruente con el ideal cristiano. Institucionalmente (en la coyuntura actual del país), el compromiso universitario fue claramente determinado por el papa Juan Pablo II en su reciente visita a Colombia (Medellín, 1986): maduración de una nueva cultura, profundización de la identidad cultural, síntesis entre fe y cultura. ¿Qué implica este compromiso

³¹ Sauvage y Campos, *op. cit.*, p. 96.

³² Véase Sauvage y Campos, *op. cit.*

para la Universidad de La Salle? Esto da tema para muchos análisis y para otros estudios.

Atribuirlo todo a Dios

Descartada toda forma de determinismo y de quietismo, este principio invita, ante todo, a descubrir el plan de Dios en todas las cosas y en todos los acontecimientos. El plan de Dios es plan de creación y de renovación continua de la naturaleza y de la historia, siguiendo como modelo a la persona de Cristo, hasta lograr la recapitulación de todas las cosas en Él; plan que pide el concurso activo de los hombres, especialmente de los cristianos (a través de la ciencia, de la tecnología, de la administración y de la creación de la cultura), para manifestar toda su magnitud: “Porque el continuo anhelar de las criaturas espera la manifestación de los hijos de Dios. Porque las criaturas fueron sujetas a vanidad, no de grado, sino por causa del que las sujetó con esperanza”. “También las mismas criaturas serán liberadas de la servidumbre de la corrupción en la libertad gloriosa de los hijos de Dios”.³³

Plan libertador de los hombres, de la sociedad y de la historia, razón por la cual, los hermanos Sauvage y Campos conciben que el *espíritu de fe* significa “ingresar toda la persona en el pensamiento del ‘designio de Dios’ y comprometerse en la historia para contribuir cuanto se pueda al advenimiento del sentido divino del hombre y del mundo, comprometerse en el mundo, sufrir parte del mundo para que los pobres puedan lograr la libertad filial, para que puedan integrarse a la familia humana, para que puedan vivir con esperanza”.³⁴

Atribuirlo todo a Dios es identificar y reconocer su poder creador, renovador y liberador, a través de las cosas y de los acontecimientos, como también reconocer sus señales e insinuaciones a través de la fatiga, del sufrimiento y de las contradicciones que acompañan al esfuerzo del hombre por lograr su propia superación, la de su sociedad y la de la historia. Atribuirlo todo a Dios es confiar en Él y, a partir de Él, creer en el futuro y proyectarlo con esperanza, no obstante las ambigüedades e incertidumbres del presente.

³³ Rom. 8, 19-21.

³⁴ Sauvage y Campos, *op. cit.*, p. 104.

Atribuirlo todo a Dios es “mantener el ritmo” en el compromiso universitario, sin prisa y sin pausa, a través — incluso — de los obstáculos y fracasos, con realismo y sin actitud triunfalista. En sus meditaciones para el tiempo de retiro, de La Salle enseña que las Escuelas Cristianas son obras queridas por Dios,³⁵ lo cual quiere decir que también la Universidad hay que verla dentro del plan de Dios y actuar en consecuencia.

LA INVESTIGACIÓN LASALLISTA

La investigación, como toda actividad humana, se realiza dentro de un contexto y en un determinado nivel histórico. El contexto que nos ha correspondido es el contexto sociocultural colombiano, en el medio universitario y a la altura de los tiempos, el de las dos últimas décadas del siglo XX. El contexto nos presenta un conjunto de posibilidades negativas — dificultades —, que proceden básicamente de las condiciones inherentes a nuestro atraso, pero también un conjunto de posibilidades positivas — facilidades —, que proceden a la vez de la inteligencia que nos ha dado el Creador y de nuestra condición de país en proceso de maduración, donde “todo está por hacer”.

Igualmente, el nivel histórico desde el que adelantamos nuestro actual proceso investigativo nos permite apropiarnos de posibilidades que antes eran desconocidas (como, por ejemplo, el mundo de la informática); entre esas posibilidades viene muy al caso la manera actual de concebir la ciencia y la investigación, después de más de un siglo de desarrollo de las ciencias naturales y sociales, y de un poco menos de positivismo, fenomenología, teoría crítica y hermenéutica.

En efecto, hoy se reconocen como legítimas las distintas formas de conocimiento humano: artístico, poético, filosófico, religioso, científico y, dentro de la ciencia, se acepta la variedad en cuanto a métodos de conocimiento y tipos de investigación, es decir, no se absolutiza un solo tipo de ciencia (la positiva) ni un solo tipo de método (el experimental o el cuantitativo).

³⁵ Meditaciones para el tiempo de retiro (Med) 193.

Por otra parte, en cuanto a la investigación, se ha establecido claramente la correlación íntima que exige entre actitudes adecuadas, métodos, técnicas y recursos, sin que se pierda, sin embargo, el orden de importancia entre los tres: para que haya investigación, lo esencial es la actitud inquisitiva del espíritu,³⁶ después vienen los métodos y luego los recursos.

Etimológicamente, la *investigación* se ha definido como “ir detrás de la huella” o del vestigio (*in-vestigium-ire*) y es una actitud que acompaña al conocimiento humano en general. Este, por su parte, se define actualmente, en forma específica, como la marcha de la razón hacia el fundamento de la realidad.³⁷ La investigación es, así, “dedicación a la realidad verdadera” y dedicación es entrega, consagración.³⁸

La marcha de la razón hacia la realidad supone varias cosas: por una parte, la presencia y la identificación de lo real; pero, por otra, supone una razón y una razón “en marcha” hacia la realidad. La simple constatación de lo real es un paso en la dedicación a la realidad, pero aún no es conocimiento. Se le llama, más bien, *intelección de lo real*, y es la base para que se dé el conocimiento.

El conocimiento es *marcha*, precisamente porque es “ir detrás de la huella”, es investigación; es *racional* por ser inquisitivo, pero a la vez por ser “mesurado”, controlado, y va hacia el *fundamento de la realidad*, es decir, va de la “constatación” o impresión inicial de la realidad hacia su fundamento (sea este causa, razón o principio).

Esa marcha lleva un “camino” o “hace un camino” a través de la realidad misma, por lo tanto, implica un método, mas no como un conjunto de reglas “a priori”, sino como un camino dentro de la misma realidad, que surge de esta misma; camino que va desde el establecimiento de un sistema de referencias, pasando por un esbozo de posibilidades de fundamentación, hasta la determinación del fundamento que posibilita la realidad investigativa (experiencia o “probación de realidad”).

³⁶ López, S. 1985. El quehacer investigativo en la Universidad. *Revista de la Universidad de La Salle*, 7, V (11). Octubre.

³⁷ Zubiri, 1984. *Inteligencia y razón*. 2ª Parte. Madrid: Alianza/Sociedad de Estudios y Publicaciones.

³⁸ Zubiri, X. 1982. *Siete ensayos de antropología filosófica*. Bogotá: Universidad de Santo Tomás.

Pero dentro del conocimiento hay un modo especial: el *conocimiento científico*. Este, además de ser racional (inquiriente y medurado) y metódico, es estructurado (sistemático) y *verificable*. Y en esta última característica ha sido donde tradicionalmente se ha dado la mayor disputa acerca del estatuto de cientificidad de los acontecimientos y de la investigación. La verificabilidad es la aproximación a la realidad que, de hecho, logra el conocimiento; pero la realidad es de suyo abierta e inagotable y, por ello, ninguna verificación es definitiva. Además, la verificación o “probación de realidad” puede hacerse según cuatro formas, de acuerdo con el tipo de realidad de que se trate: experimentación (verificación fáctica en que se manipula la realidad); comprobación (verificación lógica); conformación (identificación o congruencia de una persona con su plan de vida o de un grupo con su ideal de vida en común); y compenetración, o sea la empatía, o comprensión de la experiencia de los otros. Quizás no todas las cuatro formas de experiencia sean “científicas”, pero se dan en el quehacer científico, son racionales y válidas. En suma, la ciencia es hoy, como la realidad misma, abierta, plural y flexible.

Las capacidades que nos ofrece nuestro nivel histórico abren, pues, un amplio espectro de posibilidades para la investigación lasallista en la Universidad, investigación que, por razón de la naturaleza misma de la institución, deberá ser preferencialmente científica, pero no exclusivamente científica; investigación que permite —de todas maneras— buscar el conocimiento del lasallismo en toda su riqueza y amplitud, y buscarlo de diversos modos, aunque siempre en forma legítima y válida, de acuerdo con la propia realidad y con la verdad.

Dentro de estos criterios, el CILA ha definido como “investigación lasallista”: aquella que tiene por objeto el conocimiento de la vida, del pensamiento y de la trascendencia de san Juan Bautista De la Salle, o aquella que se oriente al conocimiento de la trayectoria y quehacer del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas; de la vida, obras y pensamiento de sus exponentes; y también la que pretende la interpretación y aplicación del pensamiento lasallista, en toda su gama de posibilidades, al presente y al futuro de la sociedad. Caben también, aunque en forma indirecta, los “aportes” que el lasallismo ha hecho o hace a la ciencia y al conocimiento.

De esta manera, el CILA contribuye a la realización del principio según el cual la Universidad de La Salle “constituye un centro de investigación, de actualización y de irradiación de la pedagogía lasallista”.³⁹

CRITERIOS LASALLISTAS ESPECÍFICOS RELACIONADOS CON LA ACTIVIDAD INVESTIGATIVA

La Declaración sobre el Hermano en el Mundo Actual señala un conjunto de criterios directamente relacionados con la investigación e interpretación del lasallismo. Esos criterios orientan la actividad intelectual del CILA, no solo por la autoridad de la que proceden, sino por la validez intrínseca de cada uno de estos. Veámoslos:

1. El documento invita a proseguir “el esfuerzo por estudiar objetivamente la vida, las actividades y el pensamiento de nuestro santo fundador, como también la historia de la congregación”.⁴⁰ En esta invitación se pueden discernir claramente tres cosas: por una parte, el estímulo a la investigación del lasallismo; por otra, la exigencia de “objetividad”; y, en tercer lugar, las áreas que constituyen los estudios lasallistas.
2. Esta invitación se hace dentro del marco de una exigencia de auténtica fidelidad a las fuentes, es decir, de fidelidad a las llamadas del Espíritu, al “manantial del Evangelio” y a los orígenes del Instituto. La autenticidad de esta identidad “debe cimentarse en el empleo de métodos científicos, hoy bien conocidos”.⁴¹ Como se ve, la Declaración llama específicamente la atención sobre tres aspectos que es preciso destacar: la “urgencia” de fidelidad, la autenticidad en esa urgencia y el recurso a los métodos “bien conocidos” de la ciencia actual.

³⁹ Declaración de Principios, 1978.

⁴⁰ Hermanos de las Escuelas Cristianas. 1976. Declaración sobre el Hermano en el Mundo Actual. 39 Capítulo General, 1966-1967. Bogotá, 5,2.

⁴¹ *Ibid.*, 5, 2.

3. Junto con estos criterios, el documento determina varios aspectos a los cuales “debería prestársele más atención”, porque son aspectos poco conocidos, sobre los cuales el lasallismo proyecta “nueva luz”, como son:
 - a. La participación del Instituto en la renovación catequística de la Iglesia
 - b. La participación del Instituto en la renovación litúrgica de Iglesia
 - c. La preocupación del fundador y del Instituto por los pobres
 - d. La participación del Instituto en la investigación sobre la teología de las realidades terrenas⁴²

4. La fidelidad a las fuentes se condiciona mutuamente con la fidelidad al presente. En este mutuo condicionamiento surge un criterio fundamental, relacionado con la interpretación de la vida y el pensamiento del fundador. “No se exija a san Juan Bautista de La Salle haber conocido de antemano toda la problemática actual, ni haber contestado ya a todas nuestras preguntas”.⁴³ Ciertamente este es un anacronismo que fácilmente se convierte en una tentación para personas que se dejan arrastrar por el sentimentalismo o el activismo. No se puede desconocer el hecho de que a nosotros nos ha correspondido un “nivel histórico” o una “altura a los tiempos” muy distinta de la del fundador, con capacidades nuevas y condiciones impensadas en los siglos XVII y XVIII. La fidelidad al fundador se define entonces “como fidelidad a su espíritu y a sus intenciones”.⁴⁴ Discernir con exactitud ese espíritu y esas intenciones exige en los discípulos un “espíritu filial”, sinceridad, honestidad y, ante todo, mucha docilidad al Espíritu Santo.

5. En el Instituto, sin embargo, hay una condición esencial que facilita la autenticidad en la interpretación de las fuentes, y es esta: “San Juan Bautista De la Salle fundó desde el principio una comunidad

⁴² *Ibid.*, 5, 2.

⁴³ *Ibid.*, 6, 1.

⁴⁴ *Ibid.*, 6, 7.

viviente de hermanos”⁴⁵ y ese carácter comunitario se ha mantenido a lo largo de la historia del Instituto. “la comunidad viviente y en diálogo es el lugar donde, por excelencia, reside y actúa el Espíritu Santo”.⁴⁶ De allí emana un principio esencial para la orientación de la actividad investigativa del Centro de Investigaciones Lasallistas: “[...] el carácter comunitario de la investigación”, carácter que implica varias cosas: por una parte, la vida, la responsabilidad y la búsqueda de cada una de las personas que componen la comunidad, pero dentro de una integración dinámica “de persona a persona” —como ya se indicó— con el conjunto, es decir, en diálogo, en interacción, en búsqueda y en reflexión común con los demás, de tal suerte que “La institución y su finalidad no dependen de los individuos”.⁴⁷ Este principio determina a la vez actitudes y hasta estrategias de investigación, como la búsqueda y la reflexión conjuntas que, no obstante, no implican procedimientos y tácticas investigativas uniformes; por otra parte, determina un criterio de validación (en cuanto a la autenticidad en la fidelidad al espíritu y a las intenciones del fundador) de los resultados de la investigación: el reconocimiento por parte de la congregación.

6. Este sentido comunitario no significa que solo un consenso —de opinión general— valide los resultados de la investigación. Se trata de un consenso “cualificado” epistemológicamente, es decir, de un consenso basado en la indagación común dentro de una “fidelidad al dato objetivo”, o sea, de una fidelidad al Espíritu Santo, Espíritu de “verdad” que actúa tanto en las fuentes, así como en la historia y en los “signos de los tiempos”.
7. La Declaración invita, igualmente, a que esta indagación comunitaria se oriente a “percatarse de los requerimientos que presenta la juventud de nuestros días y a empeñarse en resolverlos mediante compromisos apostólicos desinteresados”.⁴⁸ En ello se destacan cla-

⁴⁵ *Ibid.*, 7, 1.

⁴⁶ *Ibid.*, 7, 3.

⁴⁷ *Ibid.*, 7, 2.

⁴⁸ *Ibid.*, 23, 3.

ramente dos cosas: las necesidades de la juventud actual y el sentido “aplicado” preferencial de las investigaciones lasallistas.

8. Igualmente, la declaración señala la opción preferencial por las necesidades apremiantes de los pobres: “Las necesidades más apremiantes de los hombres [dice] y las llamadas de la Iglesia en este punto (a favor de los más pobres) deben guiar nuestras investigaciones e iniciativas”.⁴⁹ Para ello nos invita a enfrentarnos con la lectura e interpretación comunitaria lasallista de las situaciones y acontecimientos cotidianos suscitados por fenómenos tales como: “[...] el racismo, la explotación del hombre por el hombre, la violencia, la guerra y la fragilidad de la paz, la liberación de los pueblos oprimidos... la inadaptación, la delincuencia juvenil, la enfermedad, el desarraigo, los desequilibrios familiares”.⁵⁰
9. La razón fundacional del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas es la educación cristiana de la juventud, de ahí emanan dos criterios básicos para la “investigación lasallista”: el primero establece la necesidad apremiante de “reflexionar con renovado interés sobre las intuiciones fundamentales inscritas en nuestra tradición lasaliana, y a explotar mejor las ricas virtualidades que encierran, aplicables a la actividad apostólica en las circunstancias presentes”.⁵¹ Esta reflexión sobre las *intuiciones fundamentales* se refiere, en primer lugar, como es obvio, a la catequesis.
10. Pero “el lugar céntrico reservado a la catequesis en el apostolado del hermano, no ha supuesto en el Instituto la disociación práctica entre catequesis y educación humana”.⁵² Por eso, un segundo criterio establece: “La escuela debe prestar atención a la mudanza profunda que en el campo de la cultura se está verificando en nuestros días y, como consecuencia, ha de renovarse en sus objetivos, programas y métodos”.⁵³

⁴⁹ *Ibid.*, 33, 2.

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ *Ibid.* 40, 1.

⁵² *Ibid.* 40, 2.

⁵³ *Ibid.* 45, 3.

De conformidad con el Marco Doctrinal y la Declaración de Principios de la Universidad, estos dos últimos criterios atañen en general a todo el claustro (el lasallista se educa para educar), y de manera particular a la Facultad de Educación y al Magíster en Docencia Universitaria, por eso el CILA estimulará y colaborará con estos en los estudios que tengan que ver con los dos aspectos mencionados, y coordinará con la Facultad y el Magíster la realización de otros trabajos investigativos, relacionados con estos temas de la pedagogía y la catequesis, que puedan ser adelantados por personas no vinculadas directamente con esas dependencias.

TIPOS DE INVESTIGACIÓN QUE SE PUEDEN REALIZAR

El enfoque sobre lo que se entiende por *investigaciones lasallistas* es suficientemente amplio como para permitir una vasta diversidad de tipos y métodos de investigación. Bien, de acuerdo con el tipo de problema de que se trate, el cual puede ser, según la clasificación de Mario Bunge:⁵⁴ teórico, empírico o metodológico, según requiera o no de contrastación empírica, o que proponga más bien cómo realizar un proceso o un programa.

Pero también, de acuerdo con el nivel explicativo del estudio: estudios exploratorios, descriptivos o explicativos; o de conformidad con el peso que se dé a la variable tiempo, dentro del problema de investigación: estudios históricos, sincrónicos (descriptivos) o prospectivos;⁵⁵ o, finalmente, según el método: positivistas, fenomenológicos, hermenéuticos, investigación participativa, etcétera. Como ya se indicó, se entiende que el método es un camino a través de la realidad, que depende de esta, y la realidad lasallista es igualmente, como toda realidad, abierta, plural y multifacética.

⁵⁴ Bunge, M. 1972. *La investigación científica, su estrategia y su filosofía*. Barcelona: Ariel.

⁵⁵ Whitney, L. 1968. *Elementos de investigación*. Barcelona: Omega.

LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

El CILA es a la vez un equipo de reflexión y una dependencia de la Universidad. En este segundo sentido se rige por criterios y normas administrativas de la institución, que garantizan su funcionalidad y su eficiencia. Por esas razones, los estudios que se emprendan se sujetarán a la técnica de “proyectos”, lo cual evita caer en divagaciones infructuosas e indefinidas. Así, quienes adelantan investigaciones o estudios en el Centro lo hacen dentro del marco de “proyectos de investigación” específicos, aceptados por este. Los proyectos de investigación le permiten al Centro de Investigaciones varias cosas:

- a. Llevar un seguimiento y un control de las investigaciones lasallistas en la Universidad y fuera de esta, gracias a los cronogramas y a los avances de investigación.
- b. Apoyar, coordinar y asesorar esas investigaciones de manera adecuada y oportuna.
- c. Determinar y evaluar el rendimiento intelectual de la dependencia, tanto en los aspectos cuantitativos (número de investigaciones), como en los aspectos cualitativos.

Pero, también, un proyecto de investigación les permite a sus autores:

- a. Definir en forma precisa sus objetivos y posibilidades.
- b. Recibir realimentación, asesoría y apoyo para el desarrollo del estudio.
- c. Mantener el estímulo y la disciplina o el ritmo de trabajo intelectual.

En la práctica, un *proyecto de investigación lasallista* se materializa en un documento en el cual se determinan en esencia tres cosas: las bases epistemológicas, las bases metodológicas y la organización administrativa del estudio que se pretende hacer. En otros términos, el proyecto es la respuesta, lo más exacta y realista que sea posible, a estos siete interrogantes:

- a. ¿El qué? (título y descripción precisa y concisa de la investigación)
- b. ¿El por qué? (justificación del estudio)

- c. ¿El para qué? (objetivos generales y específicos, límites y limitaciones de la investigación)
- d. ¿El cómo? (estrategias o método de investigación, de análisis, y técnica de recolección de datos)
- e. ¿Con quién? (recursos humanos: investigadores principales, auxiliares, organización)
- f. ¿El cuándo? (agenda de trabajo y cronograma)
- g. ¿El con qué? (recursos materiales, presupuestos)

Existen distintos formatos para la formulación de este tipo de proyectos, elaborados por distintas instituciones y consignados en distintas publicaciones, no obstante, lo importante no es tanto la formalidad, cuanto la respuesta a estos interrogantes lógicos, lo más precisa y realista que sea posible, de manera que permita identificar finalmente el propósito de quien o de quienes van a acometer la realización de un estudio.

Además, el CILA asesora, desde la formulación misma y la sustentación (si es del caso) de este tipo de proyectos, hasta la redacción de los informes. El CILA se constituye así, en un centro de servicios, de reflexión y de investigación lasallista, de carácter universitario, al servicio de la familia lasallista nacional e internacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Centro de Investigaciones Lasallistas. 1987. Actas del itinerario de las reuniones Nos. 3 y 5.
- Concilio Vaticano II. 1988. Constitución “Lumen Gentium” (L. G.).
- Concilio Vaticano II. 1963. Constitución “Gaudium et Spes” (G.S.).
- Gallego, S. 1986. *Vida y pensamiento San Juan de Bautista De la Salle. Escritos*. Tomo 2. Madrid: BAC.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. 1988. Reglas y constituciones. Salamanca.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. 1976. Declaración sobre el hermano en el mundo actual. 39 Capítulo General, 1966-1967. Bogotá.
- Juan Pablo II. 1982. Creo en el Espíritu Santo. *L' Osservatore Romano*, 2. Roma.
- Juan Pablo II. 1986a. *Dominum et vivificantem*. Ciudad del Vaticano.

- Juan Pablo II. 1986b. Discurso a los intelectuales y universitarios. Medellín.
- Marías, J. 1980. *Antropología metafísica*. Madrid: Alianza.
- Oerter, R. 1975. *Psicología del pensamiento* (2ª edición). Barcelona: Herder.
- Paul, F. (Trad.). 1962. *Las cartas de San Juan Bautista De la Salle*. Madrid: Colección Sinite.
- Sauvage, M. Fsc. Espiritualidad lasalliana, nuestra herencia. Fichas lasallianas, 11-0-12 a 11-0-16.
- Sauvage, M. Fsc. y Campos, M. Fsc. 1977. *San Juan Bautista De la Salle, experiencia y enseñanza espirituales: anunciar el evangelio a los pobres*. Lima: Labrusa.
- Sebá, H. Fsc. 1985. El quehacer investigativo en la Universidad. *Revista de la Universidad de La Salle*, 7, V (11). Octubre.
- Zubiri, X. (1982 19 de octubre). ¿Qué es investigar? *Ya*. Madrid.
- Zubiri, X. 1984. *Inteligencia y razón*. 2ª Parte. Madrid: Alianza/Sociedad de Estudios y Publicaciones.
- Zubiri, X. 1986. *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza/Sociedad de Estudios y Publicaciones.

La reflexión pedagógica en la Universidad de La Salle: itinerario de una búsqueda*

INTRODUCCIÓN

Al hablar de los “Desafíos y la crisis mundial de la educación”, Michel Godet¹ señala once crisis interrelacionadas que tocan la escuela en sus fundamentos. Entre esas crisis, la primera es la “crisis epistemológica”, que resulta de la confusión de conceptos (*educación, formación, aprendizaje...*), de la insuficiencia y de la subordinación de las informaciones, de la dificultad de las comparaciones internacionales, de las ideas recibidas sobre la enseñanza (descenso de nivel, rol de la pedagogía).

La evolución de la reflexión pedagógica dentro de la Universidad de La Salle se ha venido dando dentro del marco general de esta crisis y de sus

* Escrito en compañía del doctor Hugo Hidalgo. Publicado en el número 17 de la *Revista de la Universidad de La Salle* (1989).

¹ Godet, M. 1988. Defies et crise mondiales des systemes educatifs. *Futuribles*, 118.

efectos prácticos en la concepción del currículo, de las prioridades didácticas y del estilo de formación de los estudiantes.

Con el concepto *pedagogía* nos queremos referir a un saber distinto del simple “arte de enseñar”, pero desde luego, también distinto del “fenómeno educativo” con los sistemas, procesos, resultados, logística y contexto. Qué implica. Tradicionalmente, la pedagogía se conceptuó como la “ciencia del arte de enseñar”, y a partir de esta definición diversos autores han entrado a distinguir entre ciencia y arte, ciencia y “saber”, y, en cuanto ciencia, entre ciencia especulativa (o analítica, o teórica) y ciencia aplicada (sintética, normativa o práctica). En la primera categoría se suelen ubicar aspectos tales como la filosofía de la educación, la pedagogía experimental, etcétera. Y en la segunda el diseño curricular, la tecnología educativa y, en general, la didáctica.

En la actualidad, la discusión sobre pedagogía como ciencia o como arte se suele dirimir por medio del concepto de la *ciencia aplicada*, o dando al concepto de *pedagogía* el nivel de una “súper categoría” dentro de la cual caben un conjunto de diversos saberes que concurren, apoyan u orientan al proceso educativo. La discusión entre ciencia y saber depende del concepto que se tenga de lo que es “ciencia”, concepto que ha venido evolucionando en forma rápida gracias a la epistemología y a la filosofía de la ciencia.

Aquí se supone que la pedagogía es un saber que es necesario “distinguir” del quehacer educativo, pero cuyo objeto es precisamente ese quehacer; que es un saber que ha generado diversidad de saberes particulares, relacionados con ese quehacer y, a la vez, que aprovecha el aporte de muchos otros saberes relacionados con el sujeto de ese quehacer: el hombre. Con base en el avance de los estudios sobre lo que es la ciencia, nos inclinamos por el concepto de *pedagogía* como ciencia, aunque no como ciencia “según el modelo de las ciencias naturales” o “exactas”.

La presente reflexión testimonia la importancia que le damos al estudio y al debate sobre la naturaleza y el estatuto epistemológico de este saber, en actitud claramente opuesta a la de quienes consideran que la elaboración teórica es un ejercicio inútil, en circunstancias en las que lo urgente demanda respuestas prácticas concretas. Pensamos, más bien, que —como se dice que afirmó Sócrates— “no hay nada más práctico que una buena teoría”, y por ello es necesario elaborar esa teoría, comprometiendo —eso sí— toda la responsabilidad y el esfuerzo en garantizar que sea “buena”, y, aún más, la

mejor, para responder a las preocupaciones educativas acuciantes del presente. La claridad teórica —basada en buenas teorías— garantiza en gran medida la calidad en la práctica educativa, siempre y cuando exista una adecuada articulación entre teoría y práctica.

El objetivo de esta reflexión es recuperar la conceptualización teórica que ha venido haciendo la Universidad de La Salle en las dos últimas décadas sobre la *pedagogía* como saber sobre la práctica educativa.

RECUPERACIÓN HISTÓRICA

El grupo de la Facultad de Ciencias de la Educación

A partir de 1972, la Universidad de La Salle ha dejado consignada su reflexión pedagógica —modesta, tal vez, desde el punto de vista de su rigor crítico y sistemático— en un pequeño boletín que alcanzó a existir hasta comienzos de la actual década: *Actualidades Pedagógicas*. Una revisión del contenido del conjunto de números de esta publicación de carácter divulgativo, permite encontrar breves comentarios o reflexiones sobre tres grandes temas (en general): filosofía de la educación, aspectos didácticos y aspectos de tecnología educativa.

En el primer caso se encuentran consideraciones sobre educación personalizada y sobre criterios “lasallistas”² para orientar el quehacer educativo. En el segundo caso hay planteamientos relacionados con la aplicación de modelos o procedimientos de enseñanza en diversas áreas del saber; caracterizaciones sobre lo que debe ser el docente o el alumno; criterios para la conducción de las clases (en general), tanto en primaria como en secundaria; y sobre la docencia universitaria.³

² A manera de ejemplo: Iafrancesco, G. y Muñoz, D. Modelos gnoseológicos de educación personalizada. *Actualidades Pedagógicas*, 31. González, C. Educación personalizada. *Actualidades Pedagógicas*, 15.

³ De este tipo de comentarios se pueden tomar como ejemplo: el trabajo de Castellanos, C., Monguí, J. y Acero, E. Jean Piaget y la educación preescolar: proyecto de investigación acerca de un modelo didáctico fundamentado en la teoría del desarrollo de Jean Piaget. *Actualidades Pedagógicas*, 26-29.

En el último aspecto, se divulgan conceptos relacionados con la tecnología educativa, con el diseño de la instrucción o con la formulación de objetivos.⁴ Con frecuencia, el boletín se emplea también para reproducir artículos que se consideran de actualidad como es el caso del artículo titulado “Conceptos básicos de tecnología educativa”, tomando de la *Revista Colombiana de Educación* de la Universidad Pedagógica Nacional. En esta publicación se pueden detectar varias características:

1. Traduce las inquietudes de un grupo de profesores (los de mayor estabilidad en la Facultad de Educación), encabezados, por su decano, el doctor Campo Elías González, y conformado por Zapata Cardona, Iafrancesco, Monguí y Acero. Estos profesores van a construir después el grupo básico del Magíster en Docencia Universitaria, que realizó la Facultad de Educación y que culminó con una tesis conjunta sobre “Modelo Educativo Estructural para la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle”.⁵
2. Se encuadra dentro de una filosofía de la educación personalista cristiana de la escuela de Emanuel Mounier y dentro de un enfoque psicológico piagetiano, estructuralista (no muy claramente genético-estructuralista).
3. Por la índole divulgativa de la publicación, los escritos además de breves tienden a ser “normativos” o son descriptivos, acrílicos.
4. Las conceptualizaciones sobre lo que es la pedagogía en sí misma son casi dos o tres alusiones en el conjunto total de números, con una excepción a la cual nos referimos seguidamente.

En el número 35 (Año XI) del boletín *Actualidades Pedagógicas*, aparece el artículo de Jaime Zapata bajo el título “La pedagogía puede ser ciencia”,⁶

⁴ Véase, por ejemplo: Iafrancesco, G. Aplicación del método bidimensional de Tyler en la programación de objetivos y actividades de aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, 29.

⁵ González, C., Zapata, J., Iafrancesco, G., Monguí, J. y Acero, E. 1982. *Modelo educativo estructural para la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle* (tesis de maestría inédita). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Este modelo tuvo aplicación, entre otras cosas, por el relevo en la Decanatura y por el cambio de orientación en el enfoque epistemológico de base.

⁶ Zapata, J. La pedagogía puede ser ciencia. *Actualidades Pedagógicas*, 35 (XI).

que sobresale por su nivel de reflexión teórica, por su rigor y porque en cierta forma sintetiza y explicita uno de los conceptos de pedagogía de este grupo de profesores durante todo este periodo.

Según Jaime Zapata, la pedagogía no se considera aún como ciencia, no es todavía obra de los pedagogos, ni a estos se les puede calificar en sentido estricto como “profesionales”. Y no es ciencia por cuanto “no ha construido su cuerpo de conocimiento específico es decir, su objeto científico” ni ha elaborado su propia epistemología.

Su conclusión final es la de que la pedagogía podrá llegar a ser ciencia si adopta el enfoque psicológico y epistemológico piagetiano: “La psicología genética, el estructuralismo y la posibilidad de elaborar una epistemología de la pedagogía, embozan el camino de la investigación científica y de una teoría pedagógica que finalmente conduzca a la institucionalización de la pedagogía en el círculo de las ciencias”.⁷

El profesor Zapata define igualmente la ciencia dentro del enfoque piagetiano. Considera que la “auténtica preocupación de toda ciencia” es la búsqueda de explicaciones causales y que por lo que revela la causalidad de un hecho es la “estructura”, por cuanto “es un sistema de transformación con invariante y de este modo asegura la comprensión de esa composición simultánea de producciones y conservaciones en las que consiste la causalidad”. El objeto de la ciencia pedagógica no será solo didáctica, sino “todo el ámbito de las ciencias”, por consiguiente, la pedagogía no será solo la didáctica, sino “todo el ámbito de las ciencias”. En consecuencia, la pedagogía solo será posible como ciencia en un ambiente de interdisciplinariedad. El planteamiento del profesor Zapata es significativo por cuanto es el testimonio que resume la preocupación predominante y piagetiana del grupo de la Facultad de Ciencias de la Educación durante este periodo, y del entusiasmo que ha producido en este grupo el descubrimiento de este autor. Es un escrito descriptivo, de notorio rigor conceptual, aunque carente de crítica y confrontación con otros enfoques y, desde luego, no alcanza aún a tener en cuenta los desarrollos posteriores de la escuela de Piaget, ni los de la epistemología en general.

Con la pausa —que aún perdura— en la publicación del boletín *Actualidades Pedagógicas*, se interrumpió la reflexión formal del grupo de la

⁷ *Ibid.*

Facultad de Educación, y solo a partir de 1987, el decano (hermano José Vicente Henry) reactiva el proceso constituyendo un “equipo de reflexión pedagógica” que conserva algunos de los integrantes del grupo anterior y se ha dedicado a revisar el currículo de la propia Facultad.

La reflexión “lasallista” sobre la educación

En forma simultánea con el proceso anterior, en la Universidad de La Salle se han publicado distintos artículos —siempre de carácter divulgativo— sobre la llamada *pedagogía lasallista*. En este caso, el concepto de *pedagogía* adquiere una connotación diferente. Se refiere más bien a la proposición de un conjunto de criterios, principios u orientaciones normativas para orientar el proceso educativo que se da dentro de las instituciones de La Salle, basados en la interpretación de los textos básicos de la congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas⁸ en obras de sus intérpretes.

Dentro de este concepto de *pedagogía*, y con el mismo sentido “divulgativo”, se destaca el artículo del hermano Hernando Seba, titulado “La pedagogía lasallista”, publicado en la *Revista de la Universidad de La Salle*, 14. Para este autor, la pedagogía “lasallista” es un saber que integra principios, técnicas educativas y una metodología, elegidos de entre la gama de posibilidades que ofrece el saber pedagógico universal, con elementos espirituales y místicos procedentes de la concepción y de la vida religiosa de la congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

En este momento, el concepto de *pedagogía* es un concepto de estudio por parte de algunos docentes universitarios, con el ánimo de precisar su alcance y su estatuto epistemológico y la validez teórico-práctica de su contenido, y prevenir equívocos en el uso del lenguaje educativo.

También ha habido un planteamiento significativo sobre filosofía de la educación, hecho por el hermano Martín Carlos Morales, a partir de la filosofía de Mauricio Blondel. El trabajo es una exposición filosófica consistente, y se ha anunciado como el comienzo de una obra bastante amplia.

⁸ Véase, por ejemplo, De La Salle, J. *Las meditaciones para el tiempo de retiro*; la Guía de las Escuelas Cristianas; *Las doce virtudes del buen maestro: la Declaración sobre el Hermano en el Mundo Actual*; las circulares del hermano superior general; o en general los estudios de la *Revista Lasalliana*, la Colección Sinite, o las inquietudes de las recientes “Fichas Lasallianas”.

EL GRUPO DE DOCENCIA UNIVERSITARIA

A partir de la década de los ochenta se inicia en la Universidad un proceso estimulado por el Decreto 080 de 1980; por el proceso de capacitación en universitología, desarrollado por la Asociación Colombiana de Universidades (Ascún); por los planteamientos de la educación católica acerca del Proyecto Educativo; e, internamente, por el relevo de los seglares de la dirección de la Universidad y el nombramiento de hermanos como directivos de esta.

Uno de los aspectos de este proceso es el de la formalización de un sistema de capacitación del personal docente de la Universidad para el cual se constituye un equipo en la Oficina de Docencia. Este equipo viene adelantado, de manera más informal, una reflexión sobre el quehacer docente, que ha quedado consignada en un boletín divulgativo distribuido entre los profesores asistentes a los cursos de capacitación, y que se denomina *Curso de Pedagogía y Lasallismo* (CPL). En este equipo y en el boletín las reflexiones sobre pedagogía han estado orientadas por el doctor Reynaldo Pérez.

El doctor Pérez ha centrado su atención en aspectos de la tecnología educativa, con predilección por el enfoque de Gagne, pero con una decidida actitud analítica y crítica de dicha tecnología. La crítica se ha centrado en la consideración que se ha hecho de la tecnología más como producto que como proceso, y menos y por consiguiente, en el tratamiento de aquella como una simple técnica, o aún menos, como mera artesanía didáctica; igualmente ha criticado el tratamiento que se ha dado a la tecnología a partir de un solo enfoque (el conductista) y un solo nivel, el de diseño instruccional, cuando debería abrirse a diversos enfoques teóricos dentro de una actitud investigativa seria.

Para el doctor Pérez, la apropiación de la tecnología educativa, o transferencia de tecnología, ha sido, por tanto, inadecuada, y, por ello mismo, ineficaz en la mayoría de los casos. La tecnología es para él —siguiendo en esto el planteamiento de Ladriere (*El reto de la racionalidad*)— la cara visible de la ciencia y, por consiguiente, tiene como base la investigación. La tecnología es investigación científica sobre la técnica tal como la ha definido el padre Alfonso Borrero Cabal, y, más aún, sobre los procesos tecnológicos. Como investigación, la tecnología se basa en el “aprendizaje por el descubrimiento”

e implica una “pedagogía para la investigación así como una investigación de la pedagogía”.⁹

Así tocamos con el campo específico de la pedagogía. Esta es considerada categóricamente como una ciencia. Por *ciencia* se entiende no la suma de conocimientos sobre un área del saber, ni una actividad de investigación (burocratizada como rol social), sino un método de adquirir conocimientos dentro del quehacer social.

Por su contenido, la ciencia proporciona un determinado tipo de saber, y por su método, ofrece un proceso ordenado y sistematizado de ese saber. La ciencia pedagógica así tiene por objetivo el estudio ordenado del quehacer educativo (histórico, cambiante como el hombre y como el concepto que se va teniendo de este); está al servicio de ese quehacer para mejorar la relación educativa, cualificar la vida del hombre en una situación social e histórica determinada. El hombre, objeto de estudio de la pedagogía, es por eso el mismo agente, actor y autor de la investigación pedagógica (pedagogía para la investigación e investigación pedagógica) con lo cual el saber pedagógico adquiere un especial dinamismo y tiene validez en su momento, pero no de manera perenne. El saber pedagógico no es ni del tipo sapiencial ni hermenéutico sino de tipo operatorio.

En el Centro de Investigaciones Lasallistas (CILA) de la Universidad se ha revisado, con cierta predilección, el planeamiento de Antoni Colom Cañellas sobre la pedagogía.¹⁰ Esta decisión da fe de una nueva preocupación por el estudio del tema, que coincide con la preocupación de otros educadores del país.¹¹ Colom Cañellas parte de la distinción entre ciencias naturales, cuyos elementos de estudio son los objetos y fenómenos cuya finalidad es comprender. Para estas últimas, el método de las ciencias naturales es apenas

⁹ La mayoría de estos planteamientos resumen diálogos y entrevistas realizadas con el doctor Reynaldo Pérez, asesor pedagógico de la Universidad de La Salle, durante los últimos seis años en su oficina (Departamento Investigaciones), con motivo de los cursos de capacitación del personal docente de la Universidad. Las ideas sobre la tecnología educativa fueron expuestas por el doctor Pérez, inicialmente en una conferencia dictada dentro del Curso de Pedagogía y Lasallismo, el 16 de octubre de 1982.

¹⁰ Colom, A. 1982. Teoría y metateoría de la educación: un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas. México: Trillas.

¹¹ Acta del 10 de marzo de 1988, del Centro de Investigaciones Lasallistas.

un auxiliar. La ciencia se concibe como “un lenguaje o una codificación que pretende hacer inteligible nuestro universo”.

La pedagogía general es, pues, una ciencia humana que tiene por objeto la educación. Concretamente, “la pedagogía se nos presenta como otra de las ciencias de relación y, por lo tanto, con capacidad de integrar los conocimientos que sintetiza en la que ya denominamos teoría general de la relación”.

Este enfoque permite descubrir dos niveles diferenciados de relación proyectiva (entre los protagonistas de la educación) y la relación proyectiva (entre los protagonistas y los modelos ejemplares, culturales o ideológicos religiosos que configuran los aportes trascendentes de la educación). El segundo nivel —la relación en el campo de la pedagogía— encierra, así mismo, dos tipos de análisis: la relación educativa en el plano de las ciencias (relaciones de la pedagogía con otras ciencias, y en relación entre la educación y sus niveles de codificación como teoría, como técnica o como práctica). “La pedagogía general es metateoría de la educación. El planteamiento ha llamado la atención por la determinación del objetivo del saber pedagógico en la ‘relación’ educador educando”; por la reivindicación de la pedagogía como ciencia, pero como ciencia humana y por el deslinde de los niveles de relación y sus correspondientes niveles epistemológicos. Queda por realizar aún el análisis crítico de estos planeamientos.

Simultáneamente, dentro del CILA se ha abierto una nueva posibilidad para la comprensión actual del concepto de *ciencia*, desde el enfoque del filósofo español Xavier Zubiri hacia el fundamento de la realidad, marcha que se basta en la previa intelección sentiente de la realidad, y la ciencia no es más que una de las formas del conocimiento caracterizada por su carácter racional (inquirente, canónico, medible), metódico (estructurado) y verificable. Además, la verificación se realiza por formas distintas, que no se agotan en los procedimientos positivistas.

Aunque Zubiri no habla de *pedagogía general*, la aplicación de esta concepción de la ciencia a la realidad del quehacer educativo, con base en una investigación cuyo método no sea la aplicación de un conjunto de “normas o reglas” previamente establecidas, sino un verdadero “camino a través de” la propia realidad, abre un campo interesante de posibilidades para el desarrollo de la pedagogía general. En esta forma, la recuperación de la reflexión

teórica de las últimas dos décadas en la Universidad de La Salle deja estas posibilidades y capacidades:

1. La posibilidad de recuperar la preocupación por la pedagogía general como ciencia, a la luz de los nuevos enfoques, que viene de la filosofía de la ciencia, la epistemología y la propia pedagogía. Esta posibilidad nos abre, ante todo, un amplio espacio para la investigación teórica.
2. Igualmente la posibilidad de recuperar la preocupación pedagógica en su sentido original, como investigación científica sobre los procesos educativos y las maneras de mejoramiento de la calidad de la educación.
3. La posibilidad de definir el enfoque de la filosofía de la educación y el modelo curricular que más se avienen con el marco doctrinal de la institución, en función del mejoramiento de la calidad de la educación.
4. La posibilidad de formular, con fundamentos sólidos, un proyecto educativo universitario.
5. La necesidad de recuperar espacios para la reflexión y la publicación de los problemas pedagógicos.

PEDAGOGÍA Y PROYECTO PEDAGÓGICO

Pedagogía

La tradicional distinción entre el sentido amplio y el sentido estricto de los términos puede volver a tener alguna utilidad en lo que se refiere a este concepto. Si en sentido amplio se denomina *pedagogía* todo lo relacionado con el “saber” sobre el quehacer pedagógico, su fundamento y su contexto, su dinámica, en un sentido estricto, se puede reservar el término *pedagogía* al saber científico sobre el mismo quehacer, a la “metateoría” sobre el quehacer educativo en toda su gama de manifestaciones y posibilidades. En cuanto tal, la fundamentación, el análisis crítico, la congruencia tanto interna como en relación con los hechos, la precisión, el rigor lógico y conceptual, la autoco-

rectividad y hasta la verificabilidad (o falsabilidad según sea el enfoque de filosofía de la ciencia que se encuentre más consistente), puestos al servicio de la “comprensión” y fundamentación de la relación educativa, pueden ser características del saber pedagógico, que lo ubican en el campo de las ciencias, aunque ciertamente de las ciencias humanas o “de sentido”. Si hasta el momento no lo han sido, son, hoy por hoy, aprendizajes sociales que pueden permitir el desarrollo científico de la pedagogía, aunque sin cerrarse frente a otras posibilidades cognoscitivas. El “paradigma” general del llamado *conocimiento científico* y dentro de este, el específico del conocimiento “humano” comprensivo, deben ser, como buenos paradigmas, el patrón de referencia del saber pedagógico, pero sin llegar a convertirse en una camisa de fuerza que excluya otras posibilidades significativas para la comprensión humana. Lo importante es: recuperar el concepto de *ciencia* como proceso de “investigación racional” a partir y desde la propia interacción social y aplicarlo al saber pedagógico; desarrollar paralelamente el debate epistemológico en relación con ese saber para irle dando cada vez mayor consistencia y validez; y, ante todo, para que vaya contribuyendo cada vez mejor, en forma ordenada, a la orientación y potenciación del quehacer educativo. Así, no cabe duda de que la investigación pedagógica debe realizarse desde el campo propio de la pedagogía (campo de la práctica pedagógica y educativa), pero con el aporte de los distintos saberes que hoy por hoy necesariamente tienen que ocurrir en ese campo. El problema de si debe hacerse en forma multidisciplinaria, interdisciplinaria es —a nuestro juicio— un problema que debe resolverse dentro del proceso de debate epistemológico, para cada situación de investigación específica. No puede ser tomado como principio ni como supuesto previo de la pedagogía.

La pedagogía es, ciertamente, un “saber”, pero, ante todo, un “saber hacer” cuyos sujetos son históricos cambiantes. Por eso dice relación con la tecnología, pero no con una ciencia o con unos principios tecnológicos puramente teóricos o inmutables, sino con unos procesos dinámicos, unificados en torno a una intencionalidad.

Así entendido, el saber pedagógico nos parece que ofrece a la vez las posibilidades de fundamentación rigurosa —científica— y a la vez la flexibilidad que requiere lo “humano” y específicamente lo relacionado-humano, histórico-interactivo. Con estas dos características, se puede garantizar la

contribución que —por naturaleza— tiene que dar el saber pedagógico a la educación, que es la de fundamentarla con “buenas teorías”, reorientarla, capacitarla y potencializarla por medio del desarrollo de nuevas formas de relación y comunicación, actitudes, y, por qué no, de tecnologías, procedimientos, didácticas renovadas.

La educación es una actividad en el orden de la cultura, por consiguiente, un saber pedagógico consistente permitirá un proceso de renovación y cambio cultural igualmente significativo. Nuevamente proponemos un enfoque integrador de los paradigmas cognoscitivos con respecto a la cultura. El respeto mutuo, entre las concepciones “analítico-críticas” rigurosas y fundamentadas y la “concepción hermenéutica, que busca ‘el sentido’ y la ‘reorientación del sentido’, debe partir de la ‘experiencia’ primaria de la realidad de la cultura, experiencia dinámica —marcha dentro de la realidad— que es la que ha permitido el desarrollo de esas dos concepciones, gracias a que tal realidad es multifacética y multidimensional, abierta. Lo que debe unificar (no uniformizar) es, precisamente, en la práctica educativa”, la búsqueda de su cualificación.

Proyecto pedagógico

Así surge el concepto de *proyecto pedagógico*. En nuestra Universidad se ha entendido este término, primariamente, como un proceso educativo-histórico concreto que aspira a ser una “propuesta”, o una alternativa de educación superior para el país. Recientemente se ha ido codificando en unos documentos de trabajo en los cuales se ha conceptualizado el término *proyecto educativo* en esta forma: “Con el nombre de Proyecto Universitario Lasallista se designa el sentido esencial, los propósitos, las características, las metas, las exigencias y el estilo de la formación que ofrece la Universidad de La Salle y que deben orientar la actividad docente, discente y administrativa de quienes integran la institución”.¹² Se distingue así de los planes y de los programas, a la vez que del Marco Doctrinal.

Más recientemente se ha propuesto esta otra definición: “Es el diseño, la organización y la gestión integrada de todos los sistemas de la vida universitaria

¹² Universidad de La Salle. 1983. *Universidad de La Salle: su ser y su quehacer*. Bogotá: Unisalle.

con miras a consolidar un modelo de universidad que responde a la dinámica del desarrollo social, cultural, científico y tecnológico, mediante la formación de profesionales con sólida idealidad profesional y científica, profundo sentido humanístico, social y ético, según el modelo educativo católico”.

El concepto inicial tuvo su origen en la propuesta de la Iglesia colombiana para la educación en el país; el segundo es más el producto de una reflexión grupal de quienes han participado recientemente del CILA, y el producto de un proceso reflexivo en la Universidad de cerca de cinco años. Lo cierto es que, al reflexionar sobre el proceso que ha llevado nuestro proyecto educativo hemos encontrado: 1) que es eso, un “proyecto educativo”. No ha partido de un proyecto “pedagógico”. 2) Que ha partido desde una voluntad institucional, pero se ha desarrollado dentro de una interacción a menudo bastante incongruente (por ejemplo, discurso ideológico versus estructura y dinámica administrativas, o versus actitudes y comportamientos). 3) Que ha suscitado la reflexión y el análisis, científico, a veces, filosófico, otras, espontáneo, las más, sobre la interacción pedagógica. 4) Que ha ido penetrando con sus criterios y orientaciones cada vez más ámbitos universitarios. 5) Que últimamente nos ha exigido la identificación más precisa del enfoque de filosofía de la educación en que se enmarca y del enfoque curricular que lo orienta, personalista (perennialista), de “reconstrucción social” en cuanto a la primera,¹³ y del currículo que trata de superar el modelo instruccional hacia un modelo de aplicación social.¹⁴ 6) Finalmente, el proyecto ha exigido una nueva reflexión sobre lo que es la pedagogía en sí misma.

Esta experiencia nos incita a intentar una generalización de nuestro proceso y proponer que se entienda con *proyecto pedagógico*, “el enfoque, los fundamentos; el diseño, la organización y la gestión integrada de todos los sistemas que invierten en la interacción pedagógica; así como la integración de los saberes que concurren en ella dentro de un proceso de ‘investigación’ enucleado por esa interacción y respaldado por una sola reflexión epistemológica”.

¹³ Según la clasificación que propone González, L. 1987. Criterios y opciones para el mejoramiento cualitativo de la docencia superior. *Revista de Tecnología Educativa*, X (2-3), 87-103.

¹⁴ Según la propuesta de Estrada, A. y Vargas, G. 1988. Tres modelos de planificación curricular en el ámbito universitario: descripción de las características, criterios y algoritmos. *Revista Latinoamericana de Estudios de Educación*, XVIII (2).

BIBLIOGRAFÍA

- Castellanos, C., Monguí, J. y Acero, E. Jean Piaget y la educación preescolar: proyecto de investigación acerca de un modelo didáctico fundamentado en la teoría del desarrollo de Jean Piaget. *Actualidades Pedagógicas*, 26-29.
- Colom, A. 1982. Teoría y metateoría de la educación: un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas. México: Trillas.
- Estrada, A. y Vargas, G. 1988. Tres modelos de planificación curricular en el ámbito universitario: descripción de las características, criterios y algoritmos. *Revista Latinoamericana de Estudios de Educación*, XVIII (2).
- Godet, M. 1988. Defies et crise mondiales des systemes educatifs. *Futuribles*, 118.
- González, L. 1987. Criterios y opciones para el mejoramiento cualitativo de la docencia superior. *Revista de Tecnología Educativa*, X (2-3), 87-103.
- González, C. Educación personalizada. *Actualidades Pedagógicas*, 15.
- González, C., Zapata, Iafrancesco, Monguí y Acero. 1982. *Modelo Educativo Estructural para la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle* (tesis de maestría inédita). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Iafrancesco, G. Aplicación del método bidimensional de Tyler en la programación de objetivos y actividades de aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, 29.
- Iafrancesco, G. y Muñoz, D. Modelos gnoseológicos de educación personalizada. *Actualidades Pedagógicas*, 31.
- Universidad de La Salle. 1983. *Universidad de La Salle: su ser y su quehacer*. Bogotá: Unisalle.

La proyección práctica de la filosofía institucional*

ANTE PROPUESTAS IDEALES O TEÓRICAS, como pueden ser la filosofía de una institución, o el marco doctrinal de nuestra Universidad, una preocupación permanente es aquella que se refiere a la traducción de su contenido en las actitudes y comportamientos de quienes conformamos tales organizaciones.

La mayor o menor distancia entre los enunciados (cultura ideal) y las realizaciones (cultura real) defiende sociológicamente una dimensión básica de la identidad o falta de identidad institucional, así como el grado de pertenencia real de las personas a tales instituciones.

Cuando los enunciados ideales distan bastante de los comportamientos reales, se llega hasta hablar de una “esquizofrenia” institucional y, si bien esta situación no resta validez epistemológica a aquellos enunciados, ni les niega

* Texto de 1999, publicado en el No. 29 de la *Revista de la Universidad de La Salle*.

su poder de iluminación de las contradicciones internas de la organización, sí les resta credibilidad y eficacia. ¿Cómo superar esta anomalía?

CONSIDERACIONES GENERALES

¿Qué sucede cuando una persona o institución no obra como piensa? Una primera respuesta a este interrogante podría ser que en realidad no se ha pensado, o que no ha pensado correctamente.

En el primer caso, podría hablarse de adopción de pensamientos ajenos a la persona o a la institución, como en el caso de filosofías copiadas, por cumplir un requisito, sin participación de quienes integran la organización; o en el segundo caso, de pensamientos adoptados sin comprender por experiencia propia, lo que ellos significan: “[...] el acto de intelección [dice el pensador Bernard Lonergan en su profundo estudio sobre la comprensión humana] es la fuente, no solo del conocimiento teórico sino de todas sus aplicaciones prácticas y ciertamente de toda actividad inteligente”.¹

Por el contrario, una filosofía institucional que ha nacido desde el itinerario, de la experiencia de las aspiraciones intrínsecas de la organización, que ha sido construida por procedimientos de amplia participación y en los cuales la mayoría o la totalidad de quienes participan “comprenden” el sentido y alcance de los enunciados, permitirá lograr lo que propone el filósofo mencionado, esto es, una actividad “inteligente”, es decir, congruente y eficaz con respeto a dicha filosofía. Sin embargo, el tamaño de las organizaciones actuales, la variedad de sus integrantes y la renovación frecuente de personal, hacen bastante difícil el cumplimiento de estas condiciones.

La gestión de la identidad y del sentido de la pertenencia

El sentido de identidad y pertenencia se construyen, de todas maneras, por medio de la coordinación de la acción de quienes integran la organización, cualquiera sea su nivel y función; aunque de conformidad con la responsabi-

¹ Lonergan, B. 1999. *Insight: estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme, p. 16.

lidad propia de cada quien. Es decir, la gestión de la identidad y de la pertenencia en cuestión de aprendizaje en personal, pero igualmente de gestión institucional, intencional. Se da, pues, en este terreno, una relación dialítica (y en el caso de la Universidad, crítica) entre el individuo y la organización.

Desde el punto de vista de la organización, el sentido de tal gestión responde a la consideración de que la identidad y el sentido de pertenencia son ingredientes de la calidad de lo que pretende y hace la organización, por consiguiente, a una política de promoción, de seguimiento y evaluación permanente de estas dos dimensiones. Tal política ha de tener claves como las siguientes:²

1. Claridad y congruencia en cuanto a la filosofía o marco doctrinal o institucional.
2. Exigencia explícita, en la misión institucional, de que los enunciados teóricos se traduzcan en valores, actitudes y prácticas específicas.
3. Atención a las personas, como base para la atención de sus funciones y tareas (en una institución educativa, por sobre todo, esto tiene que traducirse en un ambiente personalizador y en un clima socioafectivo congruente).
4. Promoción de comportamientos y prácticas acordes con los principios y valores institucionales.
5. Comunicación efectiva en todas las direcciones (horizontal, ascendente, descendente, transversal, hacia afuera de la organización).
6. Compromiso de todos con tal marco filosófico o institucional.

Para lograr este último compromiso se conviene replicar la respuesta filosófica en los modelos, programas y proyectos sectoriales o particulares, como uno de los argumentos que los justifican.

² Recordadas recientemente por el doctor José Cervantes, hermano lasallista mexicano, en su conferencia sobre la “Espiritualidad lasallista” (Centro de Investigaciones Lasallistas, octubre 8 de 1999).

El proceso de internalización de la filosofía institucional

El marco filosófico o doctrinal de una institución, lo mismo que los valores, pueden ser internalizados, según lo propone el esquema psicológico de Kohlberg, en un nivel preconvencional, convencional o posconvencional, es decir, por evitar sanciones (legales o sociales) por “cultura organizacional” (es decir, porque así se acostumbra en la organización), o por genuina motivación intrínseca.

Este último estadio implica comprensión personal del “valor del valor”, o del principio que se propone, de su significado e importancia para la vida de la persona, y del grupo, de su utilidad para el cumplimiento de sus funciones, tareas y prácticas dentro de la organización.

Un supuesto importante, sin embargo, en este último caso, dentro de la sensibilidad de la sociedad, es el que a la persona le interese el “sentido” de lo que hace y de su vida y de su propia superación, lo mismo que la transformación que lo rodea.

LA INTERNALIZACIÓN DE LA FILOSOFÍA INSTITUCIONAL DENTRO DEL MARCO DE UN PROYECTO EDUCATIVO

En el caso de una organización educativa, la internalización de su filosofía también está relacionada con el proceso de gestión que se haga de esta, y en el primer lugar, ya no solo con la claridad de esa filosofía, sino con su trascendencia. Para el desarrollo holístico e integrador de la persona humana. Pero igualmente depende de la “comprensión” que cada quien tenga de lo que significa dicha filosofía y del significado que esta tenga para mejorar sus prácticas educativas.

Una buena filosofía institucional permitirá a un agente educativo articular el sentido de su saber específico con el compromiso formativo del proyecto educativo, y con los demás saberes que concurren al desarrollo de este compromiso. Así, por ejemplo, un docente puede profundizar en los valores inherentes a la disciplina que enseña y a la vez extrapolarlos hacia campos formativos distintos a lo estrictamente académico, como pueden ser la exactitud; el rigor; el cuidado de los equipos; la comunicación clara, precisa y funcional

de las ciencias “exactas” hacia actitudes éticas o de relación social. Es decir, una clara filosofía institucional permite discernir y elegir enfoques, modelos y estrategias pedagógicas congruentes con esta.³

En la misma forma, una buena filosofía institucional permitirá a un agente educativo renovar sus prácticas evaluativas, haciéndoles pasar de ser mecanismos de control, o hasta de sanción, a ser procedimientos formativos, bien por medio de la denominada *evaluación formativa*, o mejor todavía, por la promoción de una actitud de la autoexigencia para lograr mejores niveles de calidad personal y profesional.

En fin, permitirá, por sobre todo, un cambio en la relación “docente-estudiante” desde actitudes asimétricas y hasta autoritarias e intransigentes (más propias de relaciones de “poder” que de relaciones formativas), hacia actitudes de mutua colaboración en la construcción conjunta de nuevos y mejores “servidores de la sociedad” y del conocimiento.

Para finalizar, este proceso de internalización de una filosofía institucional significativa, sin embargo, lo mismo que sucede en todo genuino aprendizaje, no se puede lograr sin el compromiso de cada persona. La llave de este aprendizaje está en el interior de cada quien. Es, en el fondo, el problema de autenticidad y honestidad consigo mismo y, en el caso de la educación, con la sociedad. Porque también en este caso la cultura organizacional nos puede bien “domesticar”, bien potencializar, dotándonos de nuevas capacidades, o bien, retar para crear y proponer nuevas y mejores opciones que las que están planeadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Cervantes, J. 1999. *Espiritualidad lasallista*. Ponencia presentada en el Centro de Investigaciones Lasallistas, Bogotá, Colombia.
- Lonergan, B. *Insight: estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme.

³ Por ejemplo, una filosofía que plantea la autogestión de la propia formación y el aprendizaje es incomparable con la llamada *educación tradicional*, “repetitiva y memorística”.

El origen y la dinámica histórica del Proyecto Educativo Universitario Lasallista*

UNA PREGUNTA QUE SE SUELEN hacer los participantes en un curso de introducción a la historia es ¿para qué se hace la historia?, ¿para satisfacer una simple curiosidad intelectual?, ¿para justificar la continuidad de procesos tal vez ya obsoletos?

Y en la actualidad se suele responder —en un nivel de información popular—: “La historia sirve para comprender el presente y, en la medida de lo posible, para poder cambiar el futuro”.¹ Y, ¿cuál es el alcance de esta aseveración? Puede significar que la historia es “maestra” de la vida y que es

* Publicado en el N° 42 de la *Revista de la Universidad de La Salle*, 2006. Ponencia presentada el sábado 30 de septiembre del 2006 durante la reunión del Comité Académico Ampliado realizado en Fusagasugá, dentro del proceso de reformulación del Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL).

¹ Recuperado de *Enciclopedia libre universal en español* <http://enciclopedia.us.es/index.php/Historia>.

necesario repetir acontecimientos o ciclos ejemplares del pasado; o que nos permite evitar errores cometidos en el pasado — se ha convertido ya en un dicho casi popular, que quien no conoce la historia corre el peligro de repetirla—; o que nos permite “entender lo que se ha ido gestando”² para entender por qué estamos donde estamos en el presente y proyectar con más elementos de juicio el futuro. Así, la historia se convierte en un instrumento útil para el análisis del mundo de hoy.

Desde luego, también nos tenemos que preguntar a qué tipo de historia nos estamos refiriendo. No ciertamente a la narración, descriptiva, crónica, anecdótica, tal vez, de los acontecimientos pasados, ni siquiera a la historia que busca entender la trama de los acontecimientos con mayor o menor exactitud, esto es, a una historia precrítica, sino a una historia crítica, entendida como la que se basa en las técnicas más actuales y confiables de crítica de las fuentes, en visiones epistemológicas igualmente actuales y confiables de comprensión social y en una conciencia precisa y explícita de lo que estudia, de los límites y las limitaciones del historiador para comprender y escribir lo que estudia, con los instrumentos metodológicos, epistemológicos y técnicos de que dispone en el momento en que estudia. En fin, una historia que se hace como conocimiento de segundo orden.³

Ahora, al hablar de la historia no como estudio del acontecer humano en el tiempo, sino de la historia como ese acontecer, Xavier Zubiri entiende que la historia humana es *traditio*, en el sentido etimológico de la palabra, que significaba el acto de “entregar”. En la historia, las generaciones precedentes entregan a las nuevas universos simbólicos y prácticas sociales con los cuales aquellos enfrentaron sus problemas. Esos universos y prácticas configuran, sobre todo, “maneras de estar en la realidad” que inicialmente alimentan a las nuevas generaciones, luego estas las interiorizan autónomamente, disciernen y deciden si las perpetúan, las abandonan, las modifican parcialmente o las superan, para construir sus propias maneras de estar en la realidad.⁴ Este es el enfoque que pensamos es más pertinente para hablar de la génesis y la historia de nuestro Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL).

² Lonergan, B. 1994. *Método en teología* (2ª edición). Salamanca: Sígueme.

³ Lonergan, *op. cit.*

⁴ Zubiri, X. 1982. *Siete ensayos de antropología filosófica*. Bogotá: USTA.

En efecto, este se origina en una determinada manera de estar en la realidad y se desarrolla a través de varias maneras de estarlo. ¿Sobre qué fuentes hacemos hoy la reconstrucción del proceso que ha tenido el PEUL? ¿Cuál es su confiabilidad? ¿Qué manera de estar en la realidad lo produjo y a través de qué maneras se desarrolló?

De todas formas, esta revisión crítica de la historia es una tarea inherente al quehacer universitario, que recuerda el antiguo lema *nova et vetera* que caracterizó a esta institución y que hoy se expresa señalando cómo a la Universidad le corresponde hacer “una reconstrucción crítica del pasado, una comprensión intelectual del presente y una racionalización de la acción hacia el porvenir”.

LAS FUENTES PARA LA RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL PROYECTO EDUCATIVO UNIVERSITARIO LASALLISTA

Más allá de los datos que pueden aportar algunos testigos presenciales del proceso de construcción del PEUL, existen también fuentes escritas, pocas ciertamente, que contribuyen a la comprensión de este proceso. En primer lugar, la *Historia de la Universidad de La Salle*, del hermano Martín Carlos Morales,⁵ que alcanza a registrar la fase de elaboración del Marco Doctrinal, u horizonte filosófico del PEUL. Luego están las memorias de gestión de los señores rectores, especialmente las del hermano Juan Vargas Muñoz (1992), quien fue el promotor principal de este proceso. Existen, unos pocos artículos de la *Revista de la Universidad de La Salle* relacionados con el tema.⁶ También se encuentran las memorias de los comités académicos ampliados que se ocuparon de este tema, documentos que ayudaron a la recuperación histórica de la Universidad,⁷ la antología de textos que se elaboró como fun-

⁵ Morales, M. Fsc. 1993. *Historia de la Universidad de La Salle (1964-1990)*. Bogotá: Unisalle.

⁶ Sobre todo, véase el artículo Hidalgo, H. y Ruiz, L. 1989. Reflexión pedagógica en la Universidad de La Salle: itinerario de una búsqueda. *Revista de la Universidad de La Salle*, XI, 91-1102.

⁷ Gallego, F. 1986. Breves apuntes sobre la historia de la Universidad de La Salle en el área académica. 2 T (mimeografiado). Universidad de La Salle, Vicerrectoría Académica.

damentación del documento, los borradores finales y la primera publicación del PEUL.⁸

Las tres primeras fuentes, indirectas, recogen sistemáticamente el proceso, con base en la experiencia directa de los autores y en la lectura del segundo grupo de documentos o fuentes directas. La *Historia* del hermano Martín Carlos se considera la historia oficial y tiene el enfoque de principal fundador de la Universidad, quien exalta la trascendencia de su obra, pero mantiene un rigor crítico acorde con la calidad intelectual de su autor. Las memorias de gestión son documentos administrativos, de carácter descriptivo, que suelen basarse en informes breves procedentes de las distintas dependencias del claustro. Las memorias de gestión de los comités académicos también son documentos descriptivos que reflejan en gran medida el pensar y sentir de una comunidad en un momento dado de la historia de la Universidad.

ORIGEN DEL PROYECTO EDUCATIVO UNIVERSITARIO LASALLISTA

El proceso hacia la formulación del PEUL tuvo unos antecedentes próximos en la Declaración de Principios publicada en 1972. Sobre esta nos cuenta el hermano Martín Carlos Morales Flores:

Y desde comienzos de 1971. El Consejo Directivo había designado una Comisión Especial para que redactara —en forma que se pensaba definitiva— un documento que se consideraba trascendental, a saber: la Declaración de Principios; con la cual la Universidad, en forma clara, concisa y profunda pudiera expresarse a sí misma, en todos sus estamentos [...] y manifestar también a los de fuera, su propia identidad, su razón de ser, sus propósitos ideales.⁹

Fue aprobada por el Consejo Directivo el 23 de diciembre de 1971. Está estructurada en torno a cinco enunciados que explicitan el significado de

⁸ Librillo N° 9, 1996. Por un error de los editores aparece con el nombre de uno de los integrantes del equipo que colaboró en la redacción y correcciones finales.

⁹ Morales, *op cit.*

la naturaleza jurídica de la Universidad, “fundación”, y de cada uno de los términos que constituyen su nombre: Universidad, Católica, Social, de La Salle.¹⁰ La Declaración iluminó y guió los caminos de la Universidad hasta 1981, cuando se produjo el cambio de nombre de la institución. Durante este lapso, continúa en otra parte de su historia el hermano Martín Carlos:

Esta reflexión de la Universidad sobre su propio ser y sobre su más profunda identidad, se había prolongado a lo largo de los años, especialmente a nivel de los estamentos directivos —Consejo Directivo, Comité Académico... y culminó, por así decirlo— aunque quedaban abiertas, como veremos otras posibilidades, con la elaboración del Marco Doctrinal de la Universidad de La Salle, aprobado por el Consejo Directivo en sus sesión del 11 de junio de 1983.¹¹

De esa reflexión nos quedan dos documentos más, elaborados entre 1975 y 1980, uno por el Comité de Pastoral y otro por el propio hermano Martín Carlos Morales Flores. Ahora bien, el modo de estar en la realidad de la Universidad, durante la década de los setenta, estaba influido por el crecimiento interno de la institución en cuanto a número de carreras y estudiantes, pero también por la repuesta a nuevas actitudes en la vida universitaria, como las procedentes de la visión marxista, que emergía con gran fuerza en América Latina y en Colombia, del movimiento de la denominada *Revolución de Mayo de Francia*, que hoy se percibe como una expresión del rechazo a la modernidad, propio de la condición posmoderna y de las nuevas ideas en la Iglesia latinoamericana a partir del Documento de Medellín. En el pensamiento lasallista también se empieza lentamente a asimilar la Declaración sobre el Hermano en el Mundo Actual del Capítulo General de 1967,¹² que proyecta la renovación conciliar sobre el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

A finales de la década, el 3 de septiembre de 1979, el hermano superior general, José Pablo Basterrechea, quien había sido invitado por el Consejo

¹⁰ Consejo Directivo, Acta del 23 de diciembre de 1971.

¹¹ Morales, *op. cit.* p. 296.

¹² Distrito de Medellín, 1998.

Directivo para otorgarle un doctorado honoris causa, pronunció un discurso trascendental para la Universidad.¹³ Centró sus palabras en el nombre de *Universidad Social Católica de La Salle* y destacó la redundancia entre lo social católico y el significado de La Salle, pues decir “La Salle” implica de suyo el sentido católico y el sentido social.

Esta reflexión y las nuevas exigencias del Decreto Ley 080 de 1980 llevaron a que el Consejo Directivo cambiara el nombre a la Universidad el 17 de noviembre de 1981 por el de *Universidad de La Salle*, y estimularon la formulación de un nuevo documento relacionado con la filosofía institucional que finalmente recibió el nombre de *Marco Doctrinal*.¹⁴

LA DÉCADA DE LOS OCHENTA. LA ASIMILACIÓN DE LA NOCIÓN DE PROYECTO EDUCATIVO

La década de los ochenta nos ubica en una nueva manera de ver y de estar en la realidad universitaria, tanto general, como de la realidad universitaria lasallista. Varias son las consideraciones que nos llevan a hacer esta afirmación. Veamos algunas:

- Ascún viene desarrollando un simposio permanente sobre universidades, orientado por el padre Alfonso Borrero Cabal, que se va constituyendo en una escuela de un nuevo saber de particular impacto, la “Universitología”, simposio en cuyas actividades participan regularmente directivos y profesores de la Universidad de La Salle.
- El Gobierno nacional promulga el Decreto Ley 080 de 1980 que regula por primera vez en el siglo XX la educación superior, dentro de un enfoque pretendidamente modernizador de esta.
- El Celam tiene su reunión en Puebla en 1979 y da orientaciones importantes para la vida universitaria.
- En Colombia, la Conferencia Episcopal Colombiana publica el *Directorio nacional de pastoral educativa* (1981) con una propues-

¹³ Basterrechea, J. 1983. Universidad de La Salle.

¹⁴ Universidad de La Salle. 1983. Marco Doctrinal. Librillo 11.

ta de organizar la educación en torno a proyectos que lleven a la práctica el modelo educativo católico y el modelo de ser humano que representa Jesucristo.

- La Rectoría es asumida formalmente por los hermanos y se inicia una etapa de nueve años orientados por el hermano Juan Vargas Muñoz.
- Como ya lo indicamos, cambia el nombre de la Universidad.
- Se formula y aprueba el Marco Doctrinal (1983).
- Entre la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle de Bogotá y el Distrito Lasallista de Medellín se inicia una serie de cuatro congresos de pedagogía lasallista.¹⁵

De esta manera, se produce una nueva manera de entender el sentido de la Universidad propiciada por Ascún y el Decreto Ley 080 de 1980, una nueva manera de entender la educación católica y superior promovida por el Documento de Puebla, el *Directorio nacional de pastoral educativa* y los congresos de pedagogía lasallista.¹⁶ Una nueva manera de entender la Universidad de La Salle de Bogotá y su gestión gracias a la nueva Rectoría y al Marco Doctrinal.

Fue así como, en el momento en que se decidió presentar el Marco Doctrinal ante el Consejo Directivo para su aprobación, se le definió ya como el “horizonte filosófico del PEUL”, sin embargo, en este momento este era tan solo una intención. De esta manera —afirma el hermano Martín Carlos Morales—:

Sobre la base de aquella solemne Declaración de Principios y de este amplio y profundo Marco Doctrinal se pensó, pues, en estructurar un ambicioso y a la vez científico, técnico y muy bien delineado Proyecto Educativo Universitario Lasallista: para hacer descender al plano concreto de la docencia, de la investigación científica y de la

¹⁵ Cada uno de estos procesos ameritaría un estudio más detenido, que no se puede realizar aquí por limitaciones de espacio.

¹⁶ Hernández, G. (Dir.). 1991. *IV Congreso Nacional de Pedagogía Lasallista. Proyecto Educativo Nacional Lasallista. Memorias* (mimeografiado). Universidad de La Salle, Facultad de Educación.

proyección social, los grandes principios de la Declaración y las sabias orientaciones del Marco Doctrinal.¹⁷

Para esta década en el país la noción de *proyecto educativo* se empleaba en el ámbito de la educación básica primaria y secundaria, pero no formaba parte del lenguaje de la educación superior.

Nuestra Universidad la incorporó por sugerencia del entonces director del Departamento de “Cultura Religiosa”, doctor Jaime Zapata Cardona, a partir de su participación en un congreso de educación católica realizado en Venezuela, donde se propuso incorporarla en los planteles de educación católica como medio para mejorar la calidad. Asimismo, se incorporó motivado por el Directorio Nacional de Pastoral Educativa. De esta manera, la Universidad se comprometió a elaborar un proyecto educativo con base en su Declaración de Principios y su Marco Doctrinal.

LA INICIACIÓN DEL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PROYECTO

La primera actividad partió de un comité asesor de la Vicerrectoría Académica (VRAC), y fue la de constituir un Comité de Currículo, aprobado por el Consejo Directivo, que tenía como primera función la “reflexión y dinamización del PEUL”. Presidido por el vicerrector académico, estaba integrado por los jefes de Investigación, Docencia, Bienestar Universitario, el CILA y el asesor pedagógico de la VRAC.

De este comité surgieron varias iniciativas que fueron apoyadas por el vicerrector académico, como las de organizar los primeros cursos de pedagogía y lasallismo para divulgar y hacer interiorizar el Marco Doctrinal entre los docentes. Estos cursos han sido, desde entonces, un espacio de reflexión, crítica y sugerencias para la orientación y reorientación del proceso que ha llevado el PEUL.

Asimismo, de aquel comité, y gracias a las sugerencias de los docentes, surgió la idea de dedicar regularmente el Comité Académico Ampliado al

¹⁷ Morales, *op. cit.* p. 299.

estudio del mismo tema¹⁸ y, posteriormente, de los documentos provisionales del PEUL.¹⁹ También la idea de constituir una Vicerrectoría para animar la educación no formal y el currículo denominado *latente* de la Universidad. Al comienzo esta nueva unidad quedó integrada por Bienestar Universitario, Pastoral, la unión de los departamentos de Humanidades y Cultura Religiosa —con el nombre de *Área de Formación Lasallista*— y el CILA.

Pero, sobre todo, en el comité de currículo se organizó la elaboración del documento del PEUL, para lo cual se encargó a sus integrantes presentar, personalmente o con equipos *ad hoc*, análisis sobre: el contexto educativo nacional; la historia y el contexto de la propia Universidad; los fundamentos teológicos, educativos, lasallistas y metodológicos del proyecto. En este último aspecto se tuvieron en cuenta los análisis que, por entonces, adelantaba Colciencias sobre los principales problemas nacionales²⁰ y sobre planeación estratégica; se estudiaron los escritos sobre este tema del pensador francés Michel Godet (1985).²¹

Desde 1985, el Comité de Currículo fue adelantando y discutiendo los estudios presentados por sus integrantes hasta 1987 cuando presentó un primer “borrador de trabajo” del PEUL, que empezó a ser revisado por el Comité Académico Ampliado de la Universidad. En esta breve descripción del proceso se puede percibir cómo:

- El Proyecto nace dentro de una nueva manera de ver y estar en la realidad universitaria colombiana.
- Es una categoría y una iniciativa que adopta la Universidad de otros sectores educativos distintos al de la educación superior, y lo hace por primera vez en la educación superior en Colombia.

¹⁸ Universidad de La Salle, *op. cit.*

¹⁹ Véase Universidad de La Salle. 1989. Memorias del Comité Académico Ampliado (mimeografiado). 12-13 de enero; Universidad de La Salle. 1989. Memorias del Comité Académico Ampliado (mimeografiado). 13 y 14 de julio. VPDH, Pastoral Universitaria, Sasaima; Universidad de La Salle. (1990). Memorias (mimeografiada). 11 y 12 d enero, Sasaima.

²⁰ Colciencias-Subdirección de Recursos Científicos y Etnológicos. 1989. Programa Nacional de Prospectiva de la Ciencia y la Tecnología (versión resumida). Documento PNP-010. Bogotá.

²¹ Godet, M. 1985. *Prospective et planification stratégique*. París: Economica.

- En este nivel de la educación del país, en esta década, no se usaba la categoría de *proyecto educativo universitario*. En sus visitas de aprobación o inspección el Icfes no incluía este ítem.
- El contenido del PEUL es el resultado de un proceso participativo amplio, pero no con la extensión deseable. Por ejemplo, en cuanto a la participación estudiantil o unos debates más extendidos entre los docentes y los comités de carrera.
- La organización y el contenido de este documento no provino de los organismos estatales o de orientación universitaria. Por consiguiente, si bien el Proyecto fue una iniciativa pionera cuando —una década después— la Universidad colombiana adoptó esta categoría, su contenido solo coincidió parcialmente con el del PEUL.
- El documento planteaba seis compromisos originados en la naturaleza de la institución en cuanto Universidad, en cuanto católica y en cuanto lasallista: así, “educación en lo superior y para lo superior” expresaba la voluntad de profundizar en el sentido y alcance del nivel de la educación universitaria y de hacerlo con la mayor calidad posible; “la visión cristiana del hombre y de la realidad” establece el compromiso con la confesionalidad religiosa en el mundo actual, especialmente en el mundo académico; la “educación centrada en la promoción de la persona humana” define el sujeto de la educación de conformidad con el pensamiento de la Iglesia y del lasallismo, pero también de la nueva Constitución Política del país; “la adecuada proyección histórica y sociopolítica” indica la responsabilidad de la Universidad en cuanto a la apertura e interacción con el entorno nacional y regional; la “opción preferencial por los pobres” expresa uno de los compromisos más característicos de la Iglesia latinoamericana y del lasallismo. Había un principio más, relacionado con el “estilo educativo lasallista”, que se suprimió finalmente por cuanto se entendió que este estilo debía animar a todos los demás de manera transversal, como parte de la identidad de la institución.²²

²² Universidad de La Salle-Vicerrectoría Académica. 1989c. Primera Parte, Fundamentos. En *Proyecto Educativo Universitario Lasallista: primera versión* (mimeografiado). Comité de Currículo-CILA.

LA DÉCADA DE LOS NOVENTA

En la década de los noventa la manera de estar en la realidad de los colombianos cambia drásticamente, no solo en cuanto a la Universidad sino al país mismo. En el caso de nuestra Universidad, se inicia una nueva Rectoría de tres años, luego viene otra de un año, que tiene que ser finalizada por el señor rector que nos orienta hasta la fecha. La relativa brevedad de estas rectorías afectó el desarrollo del PEUL, sobre todo porque el lapso en que se dan estas corresponde a un momento crucial de la historia del país y de la Universidad. En el orden nacional se está dando el denominado *revolución*, que va a producir la nueva Constitución Política de 1991, con los subsiguientes desarrollos legales, políticos y culturales. Esta situación lleva a la Universidad de La Salle a mantener en suspenso el proceso del PEUL por lo menos entre 1991 y 1993.

Publicada la Carta Política, con una buena cantidad de artículos relacionados con la educación —varios de ellos con la educación universitaria—, se aprueba la Ley 30 de 1992 que establece no solo objetivos y criterios para la Universidad y una ideal autonomía universitaria, sino el nuevo Sistema de Inspección y Vigilancia orientado hacia la noción de *acreditación*.

En el campo de la Iglesia católica se publica la Constitución Apostólica sobre Universidades Católicas de Juan Pablo II²³ que indica la relación directa con la naturaleza de nuestra Universidad.

En el ámbito lasallista también se dan nuevas ideas, a partir del pronunciamiento del hermano superior general (1989) de integrar formalmente y de manera decidida a la educación superior dentro del carisma lasallista y dirimir así algunas discusiones que se daban al respecto. En este momento se producen: una dinamización de la Asociación Internacional de Universidades Lasallistas (AIUL), un rápido crecimiento del número de las universidades lasallistas en América Latina y decisiones específicas del 42 Capítulo General con respecto a la universidad lasallista. Todos ellos, cambios muy significativos en el contexto sociocultural, universitario y lasallista.

De esta manera, hacia 1992 la VRAC decide aprovechar la visita a Colombia del hermano encargado de la Misión Educativa para la Región Occi-

²³ Juan Pablo II. 1990. Constitución Apostólica sobre las Universidades Católicas (ECE). Roma.

dental, en Roma, para que recomiende la estructura que debe tener el texto del PEUL y en 1993 — ante una demanda de publicaciones para una feria del libro— se hace una publicación no oficial del librito N° 9, que contiene una versión incompleta del dicho documento.²⁴

Mientras se hacía esta publicación, la legislación sobre la educación superior en Colombia empezó a utilizar la categoría de *Proyecto Educativo Institucional*²⁵ con una descripción inicial del alcance de este término. Nuestra Universidad de La Salle dispuso así ajustar, hasta donde fuera posible, el proyecto que se había elaborado durante la década anterior a la nueva normatividad y someter el documento a aprobación del Consejo Directivo. Aprobación que se dio mediante el Acuerdo 01 de febrero 3 de 1994.

Luego, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), por entonces recientemente creado, produjo la primera guía de acreditación, denominada *Sistema Nacional de Acreditación, lineamientos para la acreditación*,²⁶ dentro de la cual se pide como primer factor por autoevaluar, el “Proyecto Institucional” con once características específicas que tienen unas variables e indicadores precisos.²⁷

En el interior de la Universidad de La Salle, la nueva legislación universitaria lleva a una nueva formulación del Estatuto Orgánico, en el que por primera vez se introducen enfoques procedentes de la empresa tales como visión, misión, objetivos.

Se inicia la dinámica de revisión curricular de las carreras y de autoevaluación con miras a la acreditación lo cual hizo, por una parte, que el documento (del PEUL) muy débilmente interiorizado en varios sectores de la institución, sirviera como referente para dar razón de la dimensión institucional de cada programa y, por la otra, se empezara a incorporar su contenido dentro de los documentos elaborados por las facultades para atender esta autoevaluación.

²⁴ Por un error de imprenta apareció bajo la autoría de uno de los redactores del documento.

²⁵ Inicialmente en un decreto que establecía —dentro del marco de la Ley 30— los requisitos para solicitar la conversión de una institución universitaria en Universidad (Decreto 1212, junio 12 de 1993).

²⁶ Consejo Nacional de Acreditación (CNA). 1996. *Sistema Nacional de Acreditación. Lineamientos para la acreditación* (2ª edición). Bogotá.

²⁷ CNA, *op. cit.* p. 32-ss.

Como se puede observar, el PEUL se oficializa entonces dentro una nueva manera de ver y estar en la realidad universitaria. Los cambios en el contexto sociopolítico y cultural son bastante grandes, así mismo los cambios en el contexto universitario y en el pensamiento lasallista; todos ellos influyen en la manera como se adopta y se integra a la vida universitaria aquel documento. Se percibe que la lógica del PEUL coincide en buena parte con las expectativas que expresan los “lineamientos” del CNA con respecto al PEI de una universidad, y ello permitió mantenerlo como documento válido dentro del proceso de acreditación de las carreras.

LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI

Los cambios de esta nueva década también producen cambios en la manera de ver y estar en la realidad universitaria, sobre todo en la de la Universidad lasallista. En el contexto de la Universidad colombiana se agilizan los procesos de acreditación de los programas y con ello se precisan: la comprensión de su lenguaje, el modelo y los procedimientos para realizarla. Además se introduce el enfoque de los “créditos académicos”,²⁸ con intenciones de movilidad, flexibilización y estandarización curriculares, y se abre paso el nuevo compromiso y la nueva dinámica de la acreditación “institucional”. Nuestra Universidad adquiere una valiosa experiencia en estos temas y en funciones tales como la de investigación.

Sin embargo, donde aparecen más nuevas orientaciones en relación con el PEUL es en el campo del pensamiento lasallista sobre la educación superior, orientaciones formuladas por el 43 Capítulo General del 2000 y por la Región Latinoamericana Lasallista (Relal). En efecto, las asambleas de este último organismo, el encuentro de instituciones de educación superior lasallistas realizada en Santiago de Chile a comienzos del 2002,²⁹ la publicación

²⁸ Universidad de La Salle-Vicerrectoría Académica. 2003. *Políticas de flexibilidad y créditos académicos*. Bogotá: Unisalle.

²⁹ Región Latinoamericana Lasallista (Relal). 2002. *Reflexiones sobre educación superior*. Memorias del Encuentro de Hermanos Visitadores con Instituciones de Educación Superior, Santiago de Chile, Chile.

del Proyecto Educativo Regional Lasallista (Perla) y el Discurso del hermano superior general ante la AIUL en Barcelona a comienzos del 2004³⁰ conducen a modificaciones importantes en la manera de entender la Universidad lasallista y su compromiso con la realidad latinoamericana.

Tales orientaciones quedan plasmadas en el nuevo Estatuto Orgánico aprobado por el Consejo Directivo en junio del 2005, y ponen en evidencia la necesidad inaplazable de revisar y reformular el PEUL, no solo por razones de obsolescencia en su lenguaje, sino por la necesidad de poner a la Universidad de La Salle en el contexto universitario y lasallista actual y en el nivel del saber adquirido por la institución durante la historia que hemos relatado.

Este proceso de revisión se ha adelantado durante este año 2006, liderado por el Departamento de Formación Lasallista y con una amplia participación de los diversos estamentos de la Universidad.

EN SUMA

Lo que se ha venido gestando a lo largo de la historia de construcción y redacción del PEUL, en la Universidad de La Salle, es una reflexión filosófica y pedagógica sobre la identidad de la institución —en cuanto Universidad, en cuanto católica y en cuanto lasallista— en medio de un contexto rápidamente cambiante. Dentro de ese proceso se ha dado un diálogo académico, bastante participativo, una dinámica institucional de concreción de las propuestas que se iban haciendo a partir de ese diálogo, una redacción de documentos provisionales hasta la publicación del texto definitivo. Asimismo, se fue dando un proceso de interiorización del documento, en la década de los ochenta, en cuanto a recepción de la información, por parte de los directivos, profesores y estudiantes —Comité Académico Ampliado, CPL y Semana de Inducción y Cátedra de Integración Lasallista—; luego, en la década de los noventa, a partir de una mayor interiorización gracias a los mismos mecanismos, al compromiso del Área de Formación Lasallista, a las convivencias, retiros y programas de la Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo Humano (VPDH); asimismo, el contenido del PEUL se fue incorporando a los documentos

³⁰ Rodríguez, A. 2004. Discurso ante AIUL, Barcelona, España.

curriculares de cada carrera gracias a las actividades relacionadas con la preparación de la acreditación.

En la primera década del siglo XXI la cultura de la triple A (autoevaluación, autorregulación y acreditación), sobre todo los informes de los pares académicos y el compromiso con la autoevaluación institucional, ha permitido una mayor interiorización del contenido del PEUL, tal como lo evidencian los informes de autoevaluación.

Hasta dónde ha llegado la respuesta y el compromiso autónomo de cada uno de los integrantes de la comunidad universitaria con el contenido del PEUL, no se sabe con exactitud, pues no se ha realizado una evaluación pedagógica de impacto. Pero los datos existentes en los informes de las evaluaciones, más de administración universitaria y académica que de desarrollo formativo, permiten apreciar un importante grado de interiorización y de unidad de significados en la comunidad universitaria, en torno a este tema.

BIBLIOGRAFÍA

- Colciencias-Subdirección de Recursos Científicos y Etnológicos. 1989. Programa nacional de Prospectiva de la Ciencia y la Tecnología (versión resumida). Documento PNP- 010. Bogotá.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). 1996. Sistema Nacional de Acreditación. Lineamientos para la acreditación (2ª edición). Bogotá.
- Distrito Lasallista de Medellín. 1998. *La Declaración: novedades de ayer-desafíos de hoy*. Medellín: Colina.
- Gallego, F. 1986. *Breves apuntes sobre la historia de la Universidad de La Salle en el área académica* (mimeografiada). 2 T. Universidad de La Salle-Vicerrectoría Académica.
- Godet, M. 1985. *Prospective et planification stratégique*. París: Économica.
- Hernández, G. (Dir.). 1991. *IV Congreso Nacional de Pedagogía Lasallista. Proyecto Educativo Nacional Lasallista. Memorias* (mimeografiado). Universidad de La Salle-Facultad de Educación.
- Hidalgo, H. y Ruiz, L. 1989. Reflexión pedagógica en la Universidad de La Salle: itinerario de una búsqueda. *Revista de la Universidad de La Salle*, XI, 91-1102.

- Juan Pablo II. 1990. Constitución Apostólica sobre las Universidades Católicas (ECE). Roma
- Lonergan, B. 1994. *Método en teología* (2ª edición). Salamanca: Sígueme.
- Morales, M. Fsc. 1993. *Historia de la Universidad de La Salle (1964-1990)*. Bogotá: Unisalle.
- Región Latinoamericana Lasallista (Relal). 2002. *Reflexiones sobre educación superior*. Memorias del Encuentro de Hermanos Visitadores con Instituciones de Educación Superior, Santiago de Chile, Chile.
- Región Latinoamericana Lasallista (Relal). s. f. *Proyecto Educativo Regional Lasallista Latinoamericano. Perla*. Bogotá: Relal.
- Rodríguez, A. 2004. *La educación universitaria dentro de la misión lasallista*. Conferencia ante los rectores de las universidades lasallistas, Barcelona, España .
- Universidad de La Salle. 1983. *Su ser y su quehacer*. Bogotá: Unisalle.
- Universidad de La Salle. 1989. Memorias del Comité Académico Ampliado (mimeografiado). 12-13 de enero.
- Universidad de La Salle. 1990. Memorias (mimeografiado). Sasaima, 11 y 12 de enero.
- Universidad de La Salle. 1985. Memorias del Seminario. Comité Académico Ampliado (mimeografiado). Sasaima, 2-4 de agosto.
- Universidad de La Salle-Vicerrectoría Académica (VRAC). 1989c. Primera Parte, Fundamentos. En *Proyecto Educativo Universitario Lasallista: primera versión* (mimeografiado). Comité de Currículo-CILA.
- Universidad de La Salle-Vicerrectoría Académica (VRAC). 1996. *Proyecto Educativo Universitario Lasallista* (3ª edición). Bogotá: Unisalle.
- Universidad de La Salle-Vicerrectoría Académica (VRAC). 2003. *Políticas de flexibilidad y créditos académicos*. Bogotá: Unisalle.
- Universidad de La Salle-Vicerrectoría Académica (VRAC). *Misión, funciones, objetivos. Marco Doctrinal: reflexiones al Consejo Directivo*. Bogotá: Unisalle.
- Universidad de La Salle-Vicerrectoría Académica. 1996. *Proyecto Educativo Universitario Lasallista*. Bogotá: Unisalle.
- Universidad de La Salle-Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo Humano-Pastoral Universitaria. 1989. Memorias del Comité Académico Ampliado (mimeografiado). Sasaima, 13 y 14 de julio.
- Vargas, J. Fsc. 1992. *Una acción con la fuerza de un pensamiento: memorias 1984-1992*. Bogotá: Centro de Publicaciones Unisalle.

XXXVI Asamblea Plenaria el Episcopado Colombiano-Directorio III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. 1979. *La evangelización en el presente y en el futuro de América Latina*. Puebla: Celam.

Zubiri, X. 1982. *Siete ensayos de antropología filosófica*. Bogotá: USTA.

Enfoque formativo lasallista: origen estructura y compromisos^{*}

EN ESTE 2008, EN EL mes del educador, fue aprobado por el Honorable Consejo Superior y publicado por la Universidad, el Enfoque Formativo Lasallista (EFL). ¿Cuál es el sentido y alcance de este nuevo documento institucional? Para ayudar a responder a esta pregunta, se desarrollan las líneas que vienen a continuación, organizadas dentro del esquema de supuestos, contexto, estructura del texto y perspectivas. Se habla en estas más de la artesanía intelectual que produjo el documento y menos del contenido de este. Y en ningún caso pretenden resumir u obviar de alguna manera la lectura de este contenido.

* Publicado en el N° 47 de la *Revista de la Universidad de La Salle*, 2008.

SUPUESTOS

Una noción propuesta por el pensador español Xavier Zubiri, bastante clarificadora con respecto al sentido de la educación, es la que sostiene que esta es una transmisión activa que realizan los diversos agentes educativos a las nuevas generaciones, del acervo cultural acumulado por una sociedad, pero una transmisión dinámica en la cual, en un primer momento, tal acervo nos “conforma”, es decir, nos configura a su imagen y semejanza; en un segundo momento nos permite discernir y evaluar de manera crítica gran parte de su contenido y en un tercer momento nos deja realizar lo que de esa cultura encontramos significativo, y dejar a un lado o modificar lo que no.¹ Las edades de quienes conformamos la comunidad universitaria —jóvenes y adultos— nos ubican de hecho en el segundo y tercer momentos.

No obstante, la noción indica que no se trata de una transmisión desarticulada de prácticas, símbolos, sentidos o experiencias, sino, sobre todo, una transmisión que hace posible desarrollar nuevas maneras de “estar en la realidad”. ¿Nuevas maneras de estar en la realidad? Sí. Como seres, no solo individuales y sociales sino históricos, los educadores y los educandos participamos del dinamismo de la historia y ese dinamismo hace emerger nuevas sensibilidades, nuevos universos simbólicos, nuevas significaciones, relacionados con el entorno que nos rodea. Es el caso, por ejemplo, del advenimiento de la sociedad de la información y del mundo de la cibercultura, frente, por ejemplo, al mundo del papel impreso. Ahora bien, ¿estamos en la Universidad de La Salle, al término de esta primera década del siglo XXI, en una “nueva manera de estar en la realidad”, concretamente en la realidad universitaria, católica y lasallista? Pensamos que sí.

Ahora bien, tanto el dinamismo de la historia, como el de las personas se dan dentro de diversas tensiones, a veces contrarias a veces radicalmente contradictorias.² Tensiones, por ejemplo, entre una visión clásica de Universidad como centro de formación humana y cultural y la Universidad como agencia

¹ Zubiri, X. 1982. *Siete ensayos de antropología filosófica*. Bogotá: Universidad de Santo Tomás.

² Doran, R. 1993. *La teología y las dialécticas de la historia*. México: Jus/Departamento de Ciencias Religiosas-Universidad Iberoamericana.

de “producción del conocimiento” dentro del marco de la globalización; entre una visión de la formación integradora e integral y una visión basada en competencias laborales, técnicas y profesionalizantes; entre una promoción del sentido de lo público y la búsqueda de la construcción de sí mismo; entre un anuncio explícito del Evangelio y una cultura cada vez más pluralista, secularizante y hasta antirreligiosa; entre una necesidad de reconocer la raíz y el fundamento del pensamiento lasallista y la de aplicar las nuevas formas de pensar de este para responder a las urgentes necesidades de la sociedad y de la educación contemporáneas; entre unos ideales educativos ambiciosos y unas realidades socioculturales opuestas. En fin, como sostiene Bernard Lonergan: “Si la Universidad católica por ser católica persigue la liberación de la ambigüedad de la practicidad y de la cultura temporal, en cuanto Universidad se encuentra inmersa en la misma ambigüedad”.³

La nueva manera de estar en la realidad se percibe, por ejemplo, en el caso de la Universidad, en la experiencia de la acreditación, en la nueva forma de “producción del conocimiento” dentro de la “sociedad del conocimiento”; en la Iglesia católica, en las nuevas sensibilidades religiosas, a menudo antiinstitucionales y antidoctrinales frecuentes en las nuevas generaciones; en el pensamiento lasallista, en las nuevas prioridades definidas en los últimos capítulos generales y en el Proyecto Educativo Regional Lasallista de América Latina y el Caribe (Perla). Esta nueva manera de estar en la realidad nos exige repensar el contexto y revisar nuestras respuestas ante este.

Al respecto, resulta oportuna la propuesta de Edgar Morin de desarrollar una “estrategia de la acción” centrada en tres momentos: lectura dinámica de los contextos, actitud estratégica ante la incertidumbre y claridad en la apuesta, en este caso, la apuesta educativa.⁴

El dinamismo del contexto se acelera cada vez más. Un ejemplo de ello es la velocidad con que se está duplicando la producción de conocimiento en el planeta. Junto con esta aceleración se aumentan las incertidumbres, no solo en cuanto a riesgos y amenazas, como las que proceden del cambio climático, sino de las nuevas maneras de entender al propio ser humano. Ante

³ Lonergan, B. 1998. The Role of a Catholic University in the Modern World. En Lonergan, B. *Papers by Bernard Lonergan*. Canadá: Toronto University Press, p. 110.

⁴ Morin, E. 2000. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

estas solo queda definir una actitud para enfrentarlas, tal vez, similar a la del jugador de tenis o a la del equipo de fútbol o, todavía mejor, la de quienes cultivan los deportes extremos.

Y todo ello para promover una “apuesta”, hasta donde esta pueda mantenerse. Ahora bien, la mejor manera de acceder a la realidad, enseña Zubiri, es, tal vez, haciendo un rodeo por la “irrealidad”,⁵ por los sueños. Este es el sentido de la “apuesta”. Visualizar el estado donde queremos estar.

CONTEXTO DEL ENFOQUE FORMATIVO LASALLISTA

Origen

La Universidad de La Salle ha venido aplicando esta “estrategia de la acción” desde hace tres años aproximadamente (2005). Muestras de su lectura de la situación y de su respuesta ante esta son: el nuevo Estatuto Orgánico (2006), el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL) (2007) y el nuevo EFL (2008).

En el primero, por ejemplo, se asume la nueva visión de la Universidad, tanto con funciones nuevas como la ética, la política y la sistémica, como con los nuevos objetivos y criterios de la educación superior desarrollados a partir de la Constitución Política de 1991.

El PEUL desarrolla la visión sociocultural y educativa de ese nuevo ordenamiento político, y del Perla, igualmente las orientaciones emergentes en cuanto a la nueva forma de producción del conocimiento.

El EFL responde asimismo a esa nueva manera de estar en la realidad. De hecho, es un desarrollo del nuevo PEUL, orientado a dar unidad a las diversas prácticas educativas que se dan dentro de la Universidad. Su denominación propone el sentido de un documento más inspirador que directivo, orientado menos a la uniformidad y más a la unidad en medio de la diversidad de carreras y saberes.

⁵ Zubiri, X. 2005. *El hombre, lo real y lo irreal*. Madrid: Alianza.

Antecedentes

Reemplaza el anterior Modelo Formativo que respondió a las condiciones del contexto de finales de la década de los ochenta. Contexto conformado, entre otros acontecimientos, por el Decreto 080 de 1980; el Simposio Permanente de Universitología de Ascún; la concepción de la educación y de la religión de la Constitución de 1886; el pensamiento de la Iglesia posconciliar y el magisterio latinoamericano, sobre todo el Documento de Puebla; el pensamiento lasallista consignado en la “Declaración sobre el Hermano en el Mundo Actual”;⁶ en el caso de América Latina, documentos tales como “El carisma de La Salle en América Latina. Carta a la familia lasalliana”;⁷ a una cultura anterior a la cultura virtual; en pedagogía, al intento de superar la tecnología educativa para dar paso a las nuevas corrientes cognitivistas; en lo institucional, al primer PEUL y al inicio de nuestra Maestría en Docencia.

Aquel era, entonces, un contexto que no tenía ni el acumulado de saber sobre la educación, la pedagogía, la Universidad y el lasallismo que hoy, veinte años después, tenemos; ni la visión que hoy se maneja sobre esos temas gracias a la diversidad de investigaciones y programas de posgrado existentes en estos campos del saber. El Modelo tenía una cierta intención de alfabetización pedagógica inicial de los docentes de nuestra Universidad y estaba dirigido básicamente a ellos y a los estudiantes.

Estructura

El Enfoque actual se dirige a toda la comunidad universitaria e invita a los profesionales de la educación a una reflexión e investigación pedagógica sistemática, crítica y abierta. Después de una introducción, en su primera parte, “Origen e intencionalidad”, el EFL propone la filosofía de la educación⁸ que

⁶ Hermanos de las Escuelas Cristianas. 1998. *Declaración del Hermano de las Escuelas Cristianas en el Mundo Actual: Novedades de Ayer, Desafíos de Hoy. Texto oficial, historia y comentarios*. Medellín: Distrito Lasallista de Medellín.

⁷ Consejo General. 1989. *El carisma de La Salle en América Latina. Carta a la familia lasaliana*. Roma.

⁸ Entendida como el sentido que la institución le da a la formación representada en su visión del sujeto, de los fines y de los medios educativos.

identifica a la Universidad, esto es, la visión del sujeto, de los fines y de los medios educativos. El siguiente pensamiento de un pedagogo actual resume bastante bien el contenido de esta parte cuando afirma que lo que se tiene que hacer como formador es permitirle a aquel que se forma, encontrar su propia forma, transformarse con su propia dinámica, su propio desarrollo, pero esto no quiere decir que lo haga solo, aunque tampoco desde fuera.⁹

En la segunda sección, “La interacción educativa”, establece la construcción de comunidad educativa por medio de ambientes de fraternidad. Esto significa que la formación integral en nuestra institución compromete a todos los que laboramos en esta, ya sea como sujetos individuales, ya como sujetos sociales (estamentos), y a la vez, en cuanto agentes y destinatarios de esta. El EFL estimula la búsqueda de la calidad en esa formación y destaca la centralidad de la pregunta, antes que de las respuestas o recetas, como condiciones propias de toda relación educativa que se dé dentro de la Universidad, particularmente, claro está, de la relación docente-estudiante, aunque no exclusiva de esta.

En la tercera parte, “Las bases pedagógicas”, da las orientaciones para la construcción del saber pedagógico dentro de la institución, entendido como el saber propio del maestro en cuanto maestro. Propone una manera de hacerlo, congruente con la tradición educativa lasallista.

En la cuarta sección, “Didácticas que privilegia el EFL”, sugiere orientaciones para el ejercicio de la enseñanza, es decir, para la acción de enseñar orientada por la reflexión y el discurso pedagógico.¹⁰

Es decir, el EFL establece las bases para toda relación que se dé en la “comunidad” universitaria, y es un llamado a un manejo profesional de la pedagogía por parte de los docentes del claustro.

La parte conclusiva invita a los integrantes de la Universidad a un compromiso con el contenido de este nuevo documento como forma de desarrollar la identidad institucional.

⁹ Ferry, G. 1997. Acerca del concepto de formación. En *Pedagogía de la formación* (pp. 53-73). Buenos Aires. Novedades Educativas.

¹⁰ Vásquez, F. 2007. *Educación con maestría*. Bogotá: Publicaciones Universidad de La Salle, p. 53.

El proceso colaborativo de construcción del EFL también respondió a una nueva manera de estar en la realidad,¹¹ no tanto por el número de personas que participó, sino por el nivel intelectual crítico desde el que lo hicieron, el cual demandó la redacción de cerca de quince versiones sucesivas “de trabajo”. Esta riqueza, sin embargo, también es la razón de la variedad de estilos de redacción que se puede percibir en el texto y, posiblemente, de inconformidades por parte de quienes aportaron al documento y no se sienten adecuadamente representados en este. El texto final, entonces, también traduce tensiones y oposiciones propias de del debate académico.

PERSPECTIVAS

Socialización

De conformidad con los destinatarios previstos para este documento, su traducción a la práctica depende de la extensión y profundidad del proceso de socialización, profundidad no solo en cuanto a la comprensión teórica de su contenido, sino, como este mismo lo indica, en cuanto a la confrontación con la experiencia.

Internalización

De tal proceso depende la incorporación del contenido del EFL a las prácticas de cada mediador educativo, sea profesional de la docencia o no. Este

¹¹ La Vicerrectoría Académica asignó al Departamento de Formación Lasallista, a comienzos del 2007, la tarea de redactar el EFL. El Departamento constituyó una comisión de redacción integrada por el propio señor vicerrector, el director del Departamento, el decano de educación, el hermano secretario de la CLAR y el director del CILA. Se elaboraron documentos de discusión que fueron sometidos a estudio, menos dos veces, por parte del Comité y de los profesores del Departamento, de dos grupos de profesores que participaron en los cursos de inducción, de directivos y profesores que participaron en el Seminario de Redimensión Curricular, del Comité Central de Currículo; en enero del 2008 se estudió en el Comité Ideológico de la Vicerrectoría Académica, luego se estudió y aprobó por parte del Consejo Académico, finalmente, se presentó ante el Honorable Consejo Superior en donde se constituyó una “Comisión de Conciliación” para darle la versión final que fue aprobada por medio del Acuerdo 008 de mayo 8 del 2008, de este organismo.

proceso puede realizarse por medio de las pedagogías comprensivas, “crítica” o de construcción de sí mismo. A este respecto es oportuno invitar a todos los destinatarios del EFL a que hagan la reflexión que propone un historiador actual de la pedagogía: “Aprendí mucho con mis maestros, más con mis compañeros, y aún más con mis alumnos”.¹²

Proyección sobre los modelos pedagógicos de cada unidad y programa

El EFL ha dejado a cada programa o unidad de la Universidad la iniciativa de elaborar el esquema o modelo pedagógico propio de su campo y de sus saberes específicos. Este esquema establecerá los criterios pedagógicos propios de dichos campos y saberes en función de los perfiles profesional y académico, sobre todo los que establecen cómo se “pedagogizan” esos saberes y cómo se evalúan. Pero, sobre todo, cómo se construye y socializa el “discurso pedagógico” dentro del programa o facultad.

CONCLUSIÓN

Ante el dinamismo de la sociedad y de la historia, que nos va ubicando cada vez más rápidamente en nuevas maneras de estar en la realidad, la Universidad de La Salle responde con documentos orientadores, igualmente dinámicos y flexibles que guían sus prácticas universitarias. El EFL es uno de esos documentos. Su dinamismo se manifiesta, por una parte, en el proceso de construcción colegiada que lo hizo posible pero, por la otra, en el trayecto de su aplicación que se inicia dentro de la comunidad educativa. En este proceso se alcanzará la necesaria unidad en cuanto a las intencionalidades formativas de la institución y en cuanto al afianzamiento de la identidad institucional; sin embargo, los cambios socioeducativos irán definiendo mejoramientos, nuevos desarrollos, nuevos alcances de su contenido. Ninguno de los documentos institucionales actuales se ha pensado con aspiración de perennidad. Menos

¹² Gadotti, M. 2005. *Historia de las ideas pedagógicas*. México D. F./Buenos Aires: Siglo XXI, p.15.

el EFL. Más bien, son documentos situados y congruentes con el contexto en el que se han escrito. Son dispositivos para hacer emerger nuevas maneras de estar en la realidad, y en el caso del EFL, nuevas y mejores dimensiones de desarrollo humano integral de toda la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Doran, R. 1993. *La teología y las dialécticas de la historia*. México: Jus /Departamento de Ciencias Religiosas-Universidad Iberoamericana.
- Ferry, G. 1997. Acerca del concepto de formación. En *Pedagogía de la formación* (pp. 53-73). Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Gadotti, M. 2005. Historia de las ideas pedagógicas. México D. F./Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. 1998. *Declaración del Hermano de las Escuelas Cristianas en el Mundo Actual: Novedades de Ayer, Desafíos de Hoy. Texto oficial, historia y comentarios*. Medellín: Distrito Lasallista de Medellín.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. 2000. Circular N° 447. 43 Capítulo. Roma.
- Lonergan, B. 1998. The role of a Catholic University in the Modern World. En Lonergan, B. *Papers by Bernard Lonergan*. Canadá: Toronto University Press.
- Morin, E. 2000. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Región Lasallista Latinoamericana (Relal). 2007. Proyecto Educativo Regional Lasallista. X Asamblea de la Relal. Rionegro.
- Universidad de La Salle. 2000. *Estatuto Orgánico*. Bogotá: Unisalle.
- Universidad de La Salle. 2004. *Modelo Formativo*. Bogotá: Unisalle.
- Universidad de La Salle. 2007. *Proyecto Educativo Universitario Lasallista*. Bogotá: Oficina de Medios Audiovisuales y Publicaciones.
- Universidad de La Salle. 2008. *Enfoque Formativo Lasallista*. Bogotá: Oficina de Medios Audiovisuales y Publicaciones.
- Vásquez, F. 2007. *Educación con maestría*. Bogotá: Publicaciones Universidad de La Salle.
- Zubiri, X. 1982. *Siete ensayos de antropología filosófica*. Bogotá: Universidad de Santo Tomás.
- Zubiri, X. 2005. *El hombre, lo real y lo irreal*. Madrid: Alianza.

Pedagogía
— Lasallista —
Universitaria

SEGUNDA PARTE

Por ese motivo necesitan ángeles visibles que les animen a gustarlas y practicarlas, tanto por medio de sus instrucciones, como por sus buenos ejemplos, a fin de que con estos dos medios, estas santas máximas dejen fuerte huella en sus mentes y en sus corazones. Tal es la función que debéis ejercer con vuestros discípulos. Es deber vuestro proceder de tal forma que, como hacen los ángeles custodios con vosotros, los comprometáis a practicar las máximas del Santo Evangelio; y les proporcionéis, para conseguirlo, medios para ello, fáciles y adecuados a su edad; de modo que habiéndose acostumbrado insensiblemente a ellas en su infancia, puedan tener adquirido, cuando sean mayores, como cierto hábito, y así ponerlas por obra sin mucha dificultad.

Juan Bautista De la Salle

ÉSTA SEGUNDA PARTE DEL LIBRO hace honor a lo que el doctor Ruiz siempre fue: un maestro lasallista que amó y pensó críticamente sobre su oficio. Un *ángel custodio* universitario que creyó en el lasallismo como opción histórica de transformación a través de la educación y apostó por una fundamentación fiel y renovada de la tradición para los ámbitos de la educación superior.

Y no es solo que sus textos fueran paradigmáticos de la reflexión lasallista universitaria y sus aportes hayan iluminado la formulación de casi todos los documentos que tuvieron que ver con los proyectos educativos universitarios de la Universidad de La Salle de Bogotá hasta el presente. Sobre todo para quienes lo conocimos, trabajamos a su lado, fuimos sus discípulos y tuvimos

el honor de ser sus colegas, el lasallismo se hacía visible en el trato amable, la palabra oportuna, la profundidad pedagógica y la humildad propia de los sabios.

En este capítulo se recogen cinco textos. El primero es un escrito de 1994 que permite asomarse al momento en el que el pensamiento sobre una pedagogía lasallista universitaria empezaba a formarse y comprender algunas de las búsquedas que se dieron en esa tarea. Su valor en la formación de la conciencia histórica es muy grande porque no hay muchos documentos que nos permitan tener evidencia sobre las reflexiones construidas en ese momento, y por los fundamentos enunciados ya en los albores de un duro camino de construcción y lucha.

El segundo texto es del 2004 con motivo de los cuarenta años de la Universidad de La Salle de Bogotá; tiene un tono celebrativo pero sus palabras son proféticas: anuncian la necesidad de no perder la esencia lasallista frente a los cambios que el nuevo siglo empezaba a generar.

El tercero es una síntesis maravillosa y recoge frutos de muchos años de reflexión, se deriva de una investigación que el maestro Luis Enrique Ruiz hizo en torno a la propuesta del teólogo y filósofo canadiense Bernard Lonergan y sus posibilidades de relación con el lasallismo, para hacer la propuesta de una universidad guiada por la pregunta, como horizonte de comprensión y de propuesta, como instancia para el diálogo intersubjetivo. Como “ese dinamismo de la inteligencia no solo es la mayor fuente de sentido de la propia existencia sino que —especialmente cuando se realiza de manera consciente— es la base para la apropiación de sí mismo, es decir, para la autorrealización autónoma como ser humano”. Este texto está estructurado de manera muy didáctica, como la mayoría de los escritos del doctor Ruiz; está pensado para hacer uso por estudiantes y profesores, con gráficos, preguntas sugerentes y textos recomendados al final de cada sección.

Los últimos textos son del 2005, 2006 y 2007. Son textos cortos con mensajes claros y fuertes. Son una voz que insiste en decir que el lasallismo no es un objeto para el anaquel de los recuerdos, un “fósil” para admirar en el museo de la educación, “sino una propuesta educativa alternativa a la altura de los tiempos actuales”.

De manera especial, el último de los documentos es una valiosa reflexión de pedagogía crítica. Toca un aspecto de urgente actualidad: la necesaria reflexión sobre el lasallismo y la educación pública, que de inmediato nos

remite a pensar el tema fundacional de la gratuidad de las escuelas y el actual de la democratización del conocimiento. El texto es una invitación a que la Universidad sea constructora de tejido social, a que haga de los empobrecidos el sujeto central de su proyecto y a que se comprometa políticamente en la constitución de ciudadanos críticos, democráticos, participativos y deliberativos. En palabras del maestro Ruiz:

Si nuestros egresados empiezan a vivir el espíritu del nuevo PEUL, en relación con la democratización del conocimiento, con la justicia social, y con una sociedad más democrática, así como con una perspectiva de mayor nivel intelectual sobre sus propias profesiones encontrarán en estas propuestas importantes motivos de reflexión y compromiso. Depende de cómo apropiemos e interioricemos el PEUL con ellos durante el proceso de formación universitaria.

En conclusión, para principiantes y expertos este capítulo es una valiosa contribución para la comprensión del significado de las búsquedas y luchas que la pedagogía lasallista ha recorrido, y del inmenso tesoro en el que hoy se constituye como referente para la educación superior.

MILTON MOLANO CAMARGO

La educación superior a la luz del pensamiento educativo lasallista*

INTRODUCCIÓN

Frente al peligro de la dicotomía entre teoría y práctica, un profesor de nuestra Universidad formulaba el siguiente pensamiento: “Quien no actúa como piensa, es porque no ha pensado bien”. Por su parte, la Nobel de Literatura (1993), Tony Morrison, en su discurso de aceptación del premio, afirmaba: “La vitalidad del lenguaje estriba en su habilidad para retratar las vidas reales, imaginadas y posibles de sus hablantes, lectores, escritores. Aunque su equilibrio radica algunas veces en desplazar la experiencia, no es un sustitutivo de la misma, tiende hacia el lugar donde pueda radicar el significado”.¹

La carta del hermano John Johnston con motivo de la Reunión de Universidades Lasallistas de México, el 26 de septiembre de 1989, señaló un in-

* Texto del 16 de octubre de 1994.

¹ Morrison, T. 2005. Construimos lenguaje. *Clave*, 2 (5). Recuperado de <http://www.revistadepoesiaclave.com/no%205/ensayo%20toni%20morrison.htm>.

equivoco y sustancial compromiso de la educación lasallista con la educación superior y nos orientó hacia una participación “enérgica en la búsqueda de lo que significa la Universidad católica en general y la Universidad lasaliana u otra institución de educación superior en particular”. Dentro de este compromiso se realizó ya el pasado Encuentro Internacional de Universidades Lasallistas en Estados Unidos, y el pasado Capítulo General del año 1993 dedicó unos cuantos artículos a precisar el compromiso de las universidades e instituciones de educación superior lasallianas con la investigación sobre las raíces de la pobreza, y sobre la vida y la ecología en el planeta.

Pero, ¿qué implica este compromiso del Instituto con la Universidad y con las instituciones de educación superior? En cuanto a la Universidad, implica un proceso de inculturación dentro de una institución milenaria que tiene una identidad propia, aunque también presenta modelos de realización diferentes según diferentes épocas y lugares (hoy, además, expuesta a desafíos internacionales y locales de diversa índole).

En la actualidad, también implica una identificación con el modelo universitario “católico”, que en igual forma se halla sometido a exigencias específicas (a las que ahora se suman las exigencias del estilo educativo lasallista). Desatender ese proceso y esas exigencias pone a las instituciones lasallistas de educación superior en peligro, bien de desdibujar su naturaleza, o bien de exponerse a la ineficiencia y a la irrelevancia social.

LO QUE HA SEDIMENTADO LA HISTORIA EN LA UNIVERSIDAD

Hoy por hoy se ha vuelto a poner de moda el tema de la Universidad; desencantados, en parte, del modelo napoleónico, volvemos a pensar en la naturaleza específica de esta institución. La propia Iglesia lo hace y encuentra tal esencia en su carácter comunitario y en ser el lugar donde una comunidad de “estudiosos *examinan a fondo a realidad* con los métodos propios de cada disciplina académica, contribuyendo así al enriquecimiento del saber humano”.²

Más aún, para esta, “es una comunidad académica, que, de modo riguroso y crítico, contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de

² Ex Corde Ecclesia, 15.

la herencia cultural mediante la investigación, la enseñanza y los diversos servicios ofrecidos a las comunidades locales, nacionales e internacionales”.³

El contenido de estas definiciones —ante todo de la segunda— ha permitido el desarrollo de modelos de Universidad que ponen el énfasis en la investigación científica, o bien en la formación de las personas, o bien en el servicio a las necesidades sociales; pero también de modelos que buscan el equilibrio entre estas tres funciones.

De todos es sabido que el cumplimiento de esta definición varía de universidad a universidad, y que estas se hallan enfrentadas a diversas dificultades y retos tales como problemas de financiación y costos; de mentalidad (materialismo, pragmatismo, hedonismo); de relevancia social y adecuación histórica; de calidad de los usuarios y posibilidades de acceso (de limitaciones en cuanto a lecto-escritura); o, más en el fondo, de crisis de las ciencias y desencanto y desorientación de los seres humanos en cuanto al sentido de la verdad de la historia y del hombre mismo.

En el momento actual, además, esos problemas se agudizan gracias a los cambios históricos y geopolíticos del mundo, y traen una transformación en el sentido y la función del conocimiento dentro del concepto de *sociedad del conocimiento*,⁴ en el que se propone un “nuevo *status* histórico del conocimiento científico (que) exige, por tanto también un nuevo concepto de educación”.⁵ Ese nuevo estatus pone al conocimiento en la base de la riqueza y del poder de los Estados,⁶ con lo cual:

- a. Se destaca su valor del conocimiento en cuanto mercancía.
- b. Se enfatiza en su utilidad y sentido práctico.
- c. Se centraliza el interés en el “conocimiento del propio conocimiento” (ciencias cognitivas, de la complejidad e ingeniería del conocimiento).
- d. Se releva la importancia de los recursos informáticos y telemáticos (que abren posibilidades insospechadas para la investigación).

³ Ex Corde Ecclesia, 12.

⁴ Véase Drucker, P. 1994. El ascenso de la sociedad del conocimiento. *Facetas*.

⁵ Peukert, H. 1994. Las ciencias de la educación de la modernidad y los desafíos del presente. *Educación*, 49-50, p. 38.

⁶ CA N° 32.

- e. Se observa la necesidad de un replanteamiento de las funciones educativa, investigativa y profesionalizadora dentro de la Universidad, así como del sentido y de la función de su currículo.

De todas formas, la Universidad sigue siendo un lugar donde se reproduce y se produce el conocimiento, se propicia una educación en lo superior y se le abren a las nuevas generaciones amplios y seductores horizontes culturales e intelectuales, encaminados a servir mejor a la sociedad y a promover el avance de la historia.

LA PERSPECTIVA ECLESIAL SOBRE LA UNIVERSIDAD

Las anteriores consideraciones permiten comprender la renovada preocupación de la Iglesia —y particularmente del actual pontífice (Juan Pablo II)⁷— por la Universidad, pues esta institución, que nació en el corazón de la Iglesia y fue inicialmente “católica” “por definición cultural” y luego por “confesión institucional”,⁸ ahora es católica por vocación de servicio y por exigencia pastoral, pues esta se ocupa del diálogo entre la Iglesia y la cultura que es el “sector vital, en el que se juega el destino de la Iglesia y del mundo en este final del siglo XX”.⁹

La Iglesia busca así tener una presencia cristiana en la Universidad y, por medio de las universidades católicas, dar un testimonio de calidad (serio y riguroso) en cuanto al saber y un testimonio de fe ante la comunidad internacional del saber. A estas última corresponde propiciar la síntesis entre la cultura y la fe, entre y la fe y la razón, el diálogo entre la ciencia y la teología. Todo esto, por medio del apoyo a los católicos comprometidos (estudiantes, profesores, investigadores y colaboradores), del anuncio explícito del Evangelio a quienes deseen escucharlo y del diálogo y colaboración sincera con

⁷ Véase Sebá, H. Fsc. (Comp.). 1992. *Cultura, ciencia y Universidad en el magisterio de Juan Pablo II*. 2 T. Bogotá: Centro de Publicaciones Unisalle.

⁸ Borrero. 1990. p. 8.

⁹ Ex Corde Ecclesia, 3.

quienes estén interesados en la promoción del hombre y del desarrollo cultural de los pueblos.¹⁰

La curia romana es consciente de la diversidad de problemas con que se enfrenta hoy la Universidad, por ejemplo, la pérdida de prestigio, la diversificación y el especialismo de los saberes, un nuevo positivismo sin referencia ética, la difusión del escepticismo, del utilitarismo y de la indiferencia, como efecto del secularismo.

En América Latina se perciben además problemas de calidad, de poca democratización de la educación superior, de desconexión con los problemas de la realidad social de nuestros pueblos (la gravosa deuda externa, el analfabetismo, el hambre, el desempleo, la droga, la violencia, degradación del medio ambiente, modelos económicos inadecuados¹¹), de escasa investigación.

Para la Iglesia, además del reto de capacitar líderes constructores para una sociedad pluralista (de lo que habló Puebla), se plantean hoy los retos de la nueva cultura y de una adecuada inculturación (de las que habla Santo Domingo).

EL PENSAMIENTO LASALLISTA SOBRE LA UNIVERSIDAD

Para nosotros, ha resultado muy estimulante volver a reflexionar sobre el magistral discurso del hermano superior general, José Pablo Basterrechea, de hace quince años (cuando la Universidad de la Salle de Bogotá cumplía sus quince años), al recibir el doctorado *honoris causa* en Filosofía y Letras en nuestra *alma mater*. En ese entonces nos hizo una obligante invitación a precisar la identidad lasallista de nuestra Universidad, es decir, a establecer una clara diferencia, frente a las otras universidades de nuestro país.

Como Universidad, nos dijo, la Universidad de La Salle debe tener como centro referencial “al hombre como persona que crece y se desarrolla en un

¹⁰ Véase Congregación para la Educación Católica, Consejo Pontificio para los Laicos y Consejo Pontificio de la Cultura. 1994. Presencia de la Iglesia en la Universidad y en la cultura universitaria. Ciudad del Vaticano, 22 de mayo.

¹¹ Véase Mayor, F. 1991. Discurso del Dr. Federico Mayor Zaragoza, en la Reunión Internacional de Reflexión sobre los Nuevos Roles de la Educación Superior a nivel Mundial. El caso de América Latina y el Caribe. Caracas, Venezuela.

mundo complejo de relaciones”.¹² Debe “considerar al hombre en su ser total y determinante” y —gracias a la dimensión universal de esta institución—, considerar el desarrollo integral de “todo el hombre y de todos los hombres” (como lo propuso la encíclica *Populorum Progressio*).

Este “modelo” de Universidad hace de esta, ante todo, una “instancia formadora”; un “hogar de formación” más que una agencia de investigación orientada a descubrir los secretos de la naturaleza (sin que lo primero demerite lo segundo). Y en cuanto a esa prioridad formativa, la Universidad (nos decía el hermano Basterrechea) está llamada a asumir la responsabilidad de ser el “vértice y coronamiento de diversos procesos educativos” en favor del desarrollo del individuo y de la construcción de la sociedad.

Sobre la especificidad lasallista, el hermano José Pablo destacaba la preocupación social de san Juan Bautista De la Salle, su pasión por salvar al hombre como “objeto supremo de su aventura fundacional”, su intención redentora de las clases populares y su preocupación por lo que hoy se llamaría la *liberación* integral de todo el hombre y de todos los hombres.

La Salle —afirmaba— es un nombre que implica intrínsecamente tanto lo universal, como lo cristiano y lo social. “Llamarse De la Salle supone, pues, que una Universidad hace de ese esfuerzo dignificador y universalizante la nota primordial en sus programas... y busca crear un pensamiento, unas metodologías y unas técnicas que contribuyan eficazmente a salvar al hombre tanto de las degradaciones y confusiones ideológicas, como de las penurias y desigualdades tan penosas como injustas, que comprometen la realización de su destino”.

Y en cuanto a la herencia espiritual del fundador, nos dejó esta amorosa orden: “Trátenmelo bien (como decía Santa Teresa)... que se encuentre a gusto” entre quienes integramos la Universidad.

El actual superior general, hermano John Johnston, en perfecta congruencia con los planteamientos de su predecesor, igualmente se dirigió a nuestra institución de manera prominente para afirmar la legitimidad del apostolado universitario del Instituto y su compatibilidad con las prioridades de este.

¹² Todas las citas del hermano José Pablo Basterrechea están tomadas de: Basterrechea, J. 1983. Discurso pronunciado en el teatro de la Universidad de La Salle, el 3 de septiembre de 1979. En Universidad de La Salle. *Universidad de La Salle: su ser y su quehacer*. Bogotá: Unisalle, p. 22 y ss.

En este caso, además, precisó las siguientes características de ese apostolado: la centralidad y sacralidad de la persona humana de los miembros de la comunidad universitaria (ante todo, los estudiantes), el carácter cristiano de la institución, el imperativo de la “calidad” dentro de esta, la solidaridad con los pobres, la fe y el celo apostólicos y el papel medular de Juan Bautista de La Salle como fuente de inspiración permanente de la vida universitaria. En resumen, los hermanos Basterrechea y Johnston destacan como características de una Universidad o institución de educación superior orientada por La Salle las siguientes:

1. La centralidad y sacralidad de la persona humana
2. La prioridad de la función educadora
3. El compromiso de servicio social
4. La función cristiana y el compromiso social
5. El estilo educativo lasallista

Revisemos un poco más detenidamente estas características. *Primero: la centralidad y sacralidad de la persona humana.* Esta característica define un modelo de Universidad en el que la ciencia, la tecnología y la extensión universitaria, lo mismo que la docencia, se orientan al servicio del hombre y en el que — como enseña el Catecismo de la Iglesia — la persona es el principio, el fundamento y el fin de la organización.

En la práctica, en un mundo universitario en el que se tiende cada vez más a la masificación, al individualismo y al anonimato, la institución de educación superior lasallista está llamada a propiciar entornos educativos personalizados y a desarrollar una “cultura organizacional” consecuente. Por eso, en nuestro claustro se viene propiciando una filosofía de la educación orientada a promover un “ambiente personalizado” y un “clima socioafectivo” acorde con este.

Segundo: prioridad de la función educadora. Es claro que *prioridad* no significa exclusión de las funciones investigativa y de servicio; significa, más bien, que dentro de un medio universitario orientado a menudo por una mentalidad racionalista o intelectualista (en la que se privilegia la producción del conocimiento o la capacitación del recurso profesional que demanda el mercado laboral, y en la que se llega a sostener de nuevo que “la virtud es

conocimiento”), las instituciones lasallistas de educación superior afirman la naturaleza formativa integral de este nivel educativo. En este contexto, lo superior designa “la culminación y vértice de los procesos educativos”, es decir, el máximo grado de calidad en esos procesos, y el término de un proyecto educativo lasallista institucional (o simplemente de un proyecto educativo) que articule los otros niveles del sistema educativo.

En una Universidad, el concepto de *culminación de los procesos educativos* significa —según nos parece— que esta es la instancia de investigación pedagógica de más alto nivel, en la que, con el más adecuado sentido de calidad educativa, se adelanta la reflexión sobre la educación y se producen las teorías y la metateorías pedagógicas que demanda la sociedad.

Tercero: el compromiso de servicio social. Como lo afirmaba el hermano Basterrechea, este compromiso es inherente a la razón de ser de la Universidad en cuanto Universidad, y más a la razón de ser de la Universidad católica. Pero adquiere especial significado en una universidad latinoamericana, dada la urgencia y gravedad de los problemas sociales de nuestro subcontinente y, además, reviste un particular apremio para una institución de educación superior que se diga “lasallista”.

Las instituciones lasallistas de educación superior, particularmente las universidades, están llamadas, pues, con una enérgica exigencia, a cumplir este compromiso, bien en forma directa o bien de manera indirecta.

En *forma directa*, con respecto a los usuarios del servicio educativo, contribuyendo con la democratización de este nivel de la educación (por medio de costos accesibles, becas o auxilios), o estudiando y proponiendo soluciones a problemas sociales de comunidades específicas.

Esta es la forma que más impacta —inicialmente— a quienes observan el comportamiento de las instituciones lasallistas; pero detrás de esa forma (a nuestro juicio ineludible), está la forma *indirecta*, que implica un compromiso y una responsabilidad de mayor trascendencia.

La Regla pide “sensibilizar” a los estudiantes hacia la justicia social,¹³ es decir, pide la formación de un criterio social sistemático y sólidamente funda-

¹³ Hermanos de las Escuelas Cristianas. 1987. Regla de los Hermanos de los Escuelas Cristianas. Disponible http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/institucionales/fsc_regla.pdf, regla 14.

mentado, y la formación de actitudes de compromiso efectivo con esa justicia, para que — como profesionales — contribuyan, desde sus respectivas competencias científicas y técnicas, a solucionar los problemas sociales de los pobres.

Aún más, la misma Regla — al proponer el compromiso de inculturación — pide el estudio de las raíces de la pobreza y la propuesta de enfoques, modelos y estrategias de solución adecuados, para promover la justicia y la dignidad humana, solicitud en la cual percibimos la demanda de nuevos y alternativos modelos de desarrollo humano y social para nuestros pueblos del tercero y cuarto mundos.

A este último respecto (que toca uno de los nervios más específicos de la Universidad en cuanto reunión de estudiosos que examinan a fondo la realidad), nuestras instituciones lasallistas de educación superior tienen un reto histórico urgente en el que se juegan, como ya dijimos bien, su existencia, o bien su autenticidad. Este reto nos invita, por ejemplo, a revisar de nuevo las relaciones entre los países ricos y los países pobres, las nuevas mediaciones introducidas por los actuales bloques de poder, por las actitudes posmodernas y por el modelo neoliberal. Y dentro de estas mediaciones, especialmente, las relacionadas con el conocimiento del conocimiento, como pilar del desarrollo, de la riqueza y del poder, o al contrario, del atraso, la pobreza y la irrelevancia de los pueblos. Este reto tal vez implique replantear la estructura y el enfoque de la administración académica de nuestras instituciones en favor de una mejor manera de “gerenciar” el saber.

Cuarto: la vivencia cristiana y el compromiso evangelizador. El reto que nos ha planteado el hermano superior general al comienzo de este año¹⁴ en su carta pastoral “Vivir auténticamente en Jesucristo”, de eliminar el desfase entre lo que proclamamos y lo que vivimos, es singularmente acuciante para las instituciones lasallistas de educación superior de nuestros países pobres. Ese reto nos compromete, en primer lugar, con un testimonio individual y comunitario de fe, pero de una fe congruente con el contexto universitario y de educación superior en el que se da. No es compatible un testimonio de fe con la mediocridad intelectual, profesional o el liderazgo universitario (que más bien termina por ser un antitestimonio). Una fe que no se hace cultura — enseña el magisterio de la Iglesia — es una fe que no se ha asumido

¹⁴ Se refiere a 1994. Nota del compilador.

plenamente. No bastan las buenas intenciones, se necesitan competencias y competencias de calidad. Solo así se podrá dar un testimonio serio ante la comunidad internacional del saber. Testimonio que compromete — como todos sabemos — el sentido de comunidad, el compromiso sociopolítico y la celebración de la fe.

Pero a la Universidad católica también se le están pidiendo propuestas nuevas de síntesis entre razón y fe, diálogo entre la teología y las ciencias, una síntesis superior del saber, síntesis entre la fe y la cultura y, aún más en el fondo, volver a entusiasmar a las jóvenes generaciones, con la búsqueda del sentido de la verdad y del propio hombre, para rescatarlas del relativismo, del nihilismo y del desencanto que las agobian.

También se le está pidiendo una presencia significativa en el mundo universitario, o en términos de la Regla, “llevar el Evangelio al mundo de la educación superior”. Esta — pensamos — es una invitación a tener voz, y a hacer oír la voz de la educación superior lasallista en los escenarios universitarios nacionales e internacionales.

Por último, se nos pide dar un testimonio de fe y de caridad ante la comunidad internacional del saber, compromiso que — nos parece — implica unos niveles de calidad en la investigación de especial relevancia o significación.

Quinto: el estilo educativo lasallista. Con el cumplimiento de las anteriores características ya se da en gran medida este estilo. Pero, si en las instituciones lasallistas de educación superior se logra generalizar una pedagogía de inculturación y de acompañamiento fraterno, una pedagogía que “mueva el corazón” (que se refiere, según nos parece, a una adecuada pedagogía de valores), una verdadera “misión compartida”, un trabajo académico en equipo y una progresiva cualificación humana, profesional y pedagógica de nuestros docentes, este estilo educativo alcanzará el nivel de legitimidad que le corresponde en el medio universitario.

CONCLUSIÓN

Como se ha visto, las orientaciones teóricas sobre lo que debe ser la Universidad católica y lasallista parecen bastante claras (a pesar de que el pensamiento lasallista sobre la educación superior sea aún incipiente).

Pensar bien significa, no solo constatar la realidad y las aspiraciones, sino los procesos, políticas, metodologías y técnicas para aproximar la primera a estas. En este aspecto, seguramente, los representantes de las diversas instituciones tenemos mucho que relatar.

Ahora bien, en una sociedad competitiva, como la actual —nos decía el padre Carlos Vasco el pasado martes en una conferencia en la División de Formación Avanzada— lo más importante son las competencias o capacidades que se tienen o que se pueden desarrollar. En el caso de La Salle, esas capacidades se fundamentan en una trayectoria trisecular de educación cristiana de la juventud.

Sin embargo, en la actualidad, la “competitividad” también se basa en la capacidad de agruparse y de establecer mecanismos de comunicación y de interacción con los demás, y en ello, las setenta o más instituciones lasallistas de educación superior constituyen una fortaleza destacada. El lenguaje no solo retrata la realidad y sus posibilidades; ante todo permite la coordinación de la acción.

Por todas estas razones, encontramos particularmente acertada la intención de nuestro rector, el hermano José Vicente Henry Valbuena, de que consolidemos un mecanismo de cooperación internacional y unas redes de información en torno a esa rica experiencia pedagógica de La Salle, que permitan desarrollar una investigación sistemática —ante todo en este campo— y, desde esta, pueda el Instituto recuperar el liderazgo educativo de otros tiempos, al menos en América Latina.

Estas son las consideraciones que se nos han ocurrido, a partir de la experiencia de varias décadas en nuestra Universidad de La Salle, y a partir de una reflexión comunitaria y permanente sobre esa misma experiencia. Quiera Dios que el lenguaje haya cumplido bien su función y haya respondido a una buena forma de pensar.

BIBLIOGRAFÍA

- Basterrechea, J. 1983. Discurso pronunciado en el teatro de la Universidad de La Salle, el 3 de septiembre de 1979. En Universidad de La Salle. *Universidad de La Salle: su ser y su quehacer*. Bogotá: Unisalle.

- Congregación para la Educación Católica, Consejo Pontificio para los Laicos y Consejo Pontificio de la Cultura. 1994. Presencia de la Iglesia en la Universidad y en la cultura universitaria. Ciudad del Vaticano, 22 de mayo.
- Drucker, P. 1994. El ascenso de la sociedad del conocimiento. *Facetas*.
- Mayor, F. 1991. Discurso del Dr. Federico Mayor Zaragoza, en la Reunión Internacional de Reflexión sobre los Nuevos Roles de la Educación Superior a nivel Mundial. El caso de América Latina y el Caribe. Caracas, Venezuela.
- Morrison, T. 2005. Construimos lenguaje. *Clave*, 2 (5). Recuperado de <http://www.revistadepoesiaclave.com/no%205/ensayo%20toni%20morrison.htm>.
- Peukert, H. 1994. Las ciencias de la educación de la modernidad y los desafíos del presente. *Educación*, 49-50.
- Sebá, H. Fsc. (Comp.). 1992. *Cultura, ciencia y Universidad en el magisterio de Juan Pablo II*. 2 T. Bogotá: Centro de Publicaciones Unisalle.

Un congreso de lasallismo para celebrar los cuarenta años de la Universidad*

CELEBRACIÓN ES UN TÉRMINO QUE dice relación con el sentido festivo de nuestra existencia, normalmente también con el sentido comunitario de esta, y en el caso del tema que nos ocupa no es para menos, pues de lo que se trata es de celebrar no tanto la duración de cuatro décadas, sino el significado comunitario más hondo de lo que ha venido sucediendo durante estas, en nuestro caso el exitoso desarrollo de nuestra Universidad, es decir, de su proyecto de vida en común, proyecto a la vez educativo y lasallista.

UN PROYECTO EDUCATIVO

La celebración coincide con un momento de la historia de la educación y caracterizada por la exigencia de renovación y transformación en todos los niveles

* Escrito en el 2004.

educativos: sistema de créditos, con flexibilidad, movilidad y estandarización; acreditación de alta calidad en todos los niveles educativos; adecuación a las exigencias internacionales de estos.

También en el campo de la educación lasallista se piden, a partir del Capítulo General del 2000, cambios que atiendan, por una parte, las nuevas urgencias educativas y las nuevas culturas juveniles, y, por la otra, la nueva lectura del carisma a la luz del criterio de la Asociación para el servicio educativo de los pobres. La audacia en estos cambios se manifiesta en la metáfora de generar “islas de creatividad”.

Dentro de tal dinamismo, un grupo de dependencias de la Universidad se unieron para procurar hacer una celebración que permitiera empezar a atender estas exigencias, por demás necesarias y pertinentes. En ese grupo participaron la Oficina de Docencia de la Universidad, la Facultad de Educación, el Departamento de Investigaciones, el Área de Formación Lasallista y el Centro de Investigaciones Lasallistas, con el apoyo y la orientación tanto del señor rector como de los vicerrectores del claustro, la Región Latinoamericana Lasallista (Relal) y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (Cinse), como presencia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en el nivel latinoamericano y colombiano.

La conformación del equipo es especialmente significativa, ya que en este aparecen representados por parte de la institución: el desarrollo docente interno a la Universidad, la generación de pensamiento pedagógico y de formación básica de educadores, la formación de estudiantes universitarios en la identidad del Proyecto Educativo, la dinámica de la investigación y, específicamente, la investigación en temas lasallistas; pero también la dinámica del Proyecto Educativo Regional Latinoamericano (Perla) y del Proyecto de Investigación y Servicios del Distrito Lasallista de Bogotá.

UN CONGRESO PEDAGÓGICO

Durante más de seis meses se gestionó el desarrollo de un evento que, finalmente, se configuró como un congreso internacional. Es preciso destacar el dinamismo de este equipo, no solo en el plano operacional, sino en el de la reflexión pedagógica con espíritu de fraternidad lasallista. Como resultado de

este dinamismo se definieron tres grandes ejes temáticos para el Congreso: un eje relacionado con la historia de la educación y el pensamiento pedagógico, uno relacionado con la formación de educadores y un tercero relacionado con la opción preferencial por los pobres.

Estos tres ejes se articularon en dos niveles, uno de iluminación y reflexión encaminada a fundamentar el tema de estudio, otro más en el de presentación y debate de experiencias significativas por parte de la comunidad lasallista, relacionadas con cada uno de los ejes. La riqueza del contenido del Congreso quedó registrada, en su mayor parte, en el disco compacto que contiene las memorias de este, aunque, a decir verdad, sin el vigor y la frescura de las presentaciones orales, que fueron captadas por la grabación en video.

Ahora bien, la publicación escrita que se ofrece en esta revista, contiene algunos de los documentos más orientadores, seleccionados por el equipo organizador de entre el conjunto de materiales escritos presentados en el Congreso. Esta publicación constituye así una parte —muy significativa— del proceso de divulgación de las ideas presentadas y discutidas en el evento. Las otras partes son las reflexiones que se continúan haciendo en grupos de estudio de instituciones lasallistas; el disco compacto con las memorias; los cursos de formación lasallista de maestros, que aprovechan estas memorias; y el desarrollo de foros virtuales que permitan la profundización y actualización —en general y en contextos específicos— de la riqueza alcanzada con el Congreso.

Si se entiende la pedagogía como un discurso crítico sobre una práctica educativa compleja, multiforme y a menudo ambivalente, el Congreso puede ser entendido como un verdadero congreso pedagógico, que tuvo carácter internacional, no solo porque sus conferencistas principales vinieron de Brasil, Venezuela y nuestro propio país, sino porque sus participantes representaron a todo el territorio nacional y a nuestros hermanos lasallistas del Ecuador.

En esta forma, querido lector, sometemos a su consideración y juicio crítico, una parte exquisita de los resultados de este Congreso. Ojalá pueda compartir con nosotros sus apreciaciones y experiencias, pero, sobre todo, ojalá tenga algún significado en el proceso de mejoramiento de la educación que usted promueve o en el lugar en donde usted labora. De todas maneras, nos complace que pueda participar de los cuarenta años de existencia de nuestra Universidad de La Salle de Bogotá.

Reflexión pedagógica sobre la Universidad lasallista: hacia una universidad de la pregunta*

INTRODUCCIÓN

El nuevo siglo ha llegado con nuevas preocupaciones, nuevos enfoques, nuevas expectativas en los diversos campos de la vida humana. Uno de esos campos es la educación, dentro de la cual se incluye la educación universitaria y, particularmente, la educación universitaria lasallista.

En esta última, no solo se presentan exigencias nacidas de la práctica cotidiana —por ejemplo, de las que suceden dentro del aula— relacionadas con la transformación de los discursos y de los sujetos en los aspectos didáctico, metodológico y pedagógico, sino con las orientaciones del pensamiento lasallista que reclaman cada vez más la proyección de dicho pensamiento sobre el nivel de la educación superior.

* Escrito en el 2006.

Estos cambios llevaron a adelantar una indagación exploratoria que permitiera articular las transformaciones y las exigencias mencionadas con un enfoque filosófico congruente y pertinente para esta situación. Se encontró en el filósofo y teólogo canadiense Bernard Lonergan un horizonte y, sobre todo, un método que permite hacer esa articulación, y fue así como durante dos años se adelantó el estudio bajo la orientación de los mayores especialistas en este pensador. El término de esta fase exploratoria es este documento didáctico, con la siguiente intencionalidad:

- a. Destacar los principales aportes del estudio.
- b. Someterlo a debate por parte de la comunidad académica de la Universidad de La Salle, particularmente de la comunidad docente, para establecer su consistencia, pertinencia e importancia, ya que esa comunidad es el principal sujeto de esta propuesta.
- c. Profundizar en los resultados de este debate, bien para avanzar en el estudio de los referentes teórico-metodológicos a partir de la práctica concreta de los docentes, tal como corresponde a una investigación pedagógica, bien para reestructurar o superar la propuesta que se hace.

En este sentido, el documento que se presenta es un “registro” de una práctica educativa, que tiene un carácter exploratorio y provisional. Exploratorio porque el enfoque elegido constituye un horizonte intelectual de alcance casi ilimitado. Provisional porque se entiende que en una indagación pedagógica a la altura de nuestros tiempos, la dinámica de los cambios conlleva una actualización y una reestructuración permanente por parte de la comunidad educativa comprometida con el hecho educativo. En nuestro caso, la comunidad educativa de la Universidad de La Salle.

El texto consta de cinco partes en las cuales se va haciendo una aproximación desde el origen de la inquietud que nos anima, hasta el enfoque y la propuesta de cambio en el horizonte educativo de nuestra Universidad, pasando por una indagación empírica —en cuanto a opinión— sobre cómo perciben los docentes de nuestra institución su propia práctica educativa.

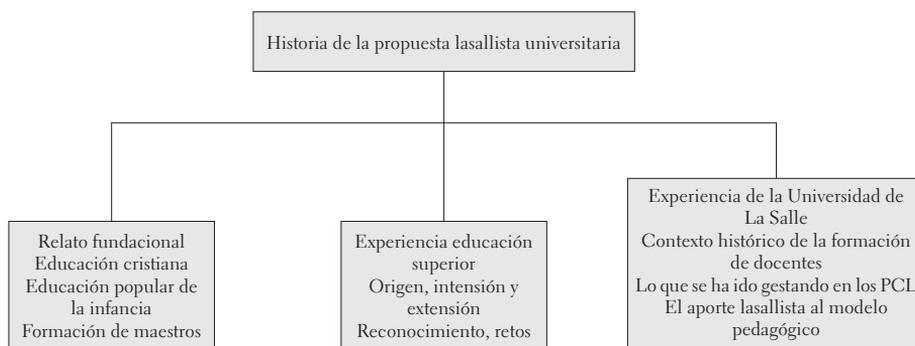
En cada unidad llevamos un ritmo de redacción constituido por un mensaje gráfico que presenta una visión de conjunto de la unidad, un epí-

grafe para ambientar la reflexión y la lectura, un contenido, unas inquietudes finales para la reflexión y unas lecturas recomendadas para quienes deseen ampliar un poco más el contenido de la unidad. Al final se presenta tanto la bibliografía citada como la bibliografía general para quienes todavía estén interesados en ampliar su conocimiento del tema.

En el nivel histórico que nos ha tocado vivir, la contingencia y la transitoriedad hacen provisionales documentos como el presente. El valor que se le puede encontrar radica, entonces, más bien, en la capacidad que tenga de mover la reflexión y estimular el deseo de mejorar la acción educativa. Por lo demás, no pasa de ser un registro escrito para la historia de las prácticas educativas. Ojalá contribuya en algo a esa reflexión y a ese estímulo hacia un mejor acto educativo.

PRIMERA PARTE: DECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA LASALLISTA (FIGURA 1)

FIGURA 1. Síntesis de la primera parte



Fuente: elaboración propia.

Se trata de la crítica de nuestra historicidad, de lo que nuestro pasado ha hecho de nosotros. Esta será una tarea continua, porque el pasado siempre es el presente que se nos escurre por entre los dedos. Será una tarea empírica pero que se hará en el interior de la órbita de las ciencias humanas y en esta forma, se interesará por los significados operativos que constituyen nuestras organizaciones sociales y nuestras relaciones culturales. Por consiguiente,

esta tarea involucrará un tipo de investigación que ensamble los datos, un tipo de interpretación que capte su importancia, un tipo de historia que narre lo que se ha ido gestando.

Bernard Lonergan

Breve reconstrucción histórica de la génesis de la educación lasallista

Los actuales estudios sobre la historia de los Hermanos de las Escuelas Cristianas¹ nos recuerdan cómo san Juan Bautista De la Salle y los primeros hermanos construyeron un modelo pedagógico centrado en la educación de los niños pobres. De hecho, la historia de la pedagogía le reconoce a Juan Bautista De la Salle, entre sus diversos aportes a la pedagogía moderna, los siguientes como los más característicos:²

- La contribución a la profesionalización y dignificación de los maestros.
- La constitución de una comunidad religiosa laical, masculina, dedicada exclusivamente a la educación de los niños.
- La elaboración de un texto de pedagogía conocido como *Guía de las Escuelas Cristianas*.

Lo primero, la contribución a la dignificación y profesionalización de los maestros no se refiere propiamente a que él haya descubierto la importancia del maestro dentro de la educación o dentro de la educación católica y de su saber, en la historia de la educación o tan siquiera en la educación moderna, tan reconocidas en las *paideias* griega, judía y cristiana — para no hablar sino de Occidente —, sino a algunos elementos específicos introducidos dentro del contexto de su tiempo y su cultura y dentro del espíritu de la modernidad.

Entre estos podemos mencionar, en la situación de la educación popular de su tiempo, el lograr que los maestros inicialmente tan pobres como sus

¹ Véase Hengemülle, E. Fsc. 2002. *Lectura de unas lecturas: san Juan Bautista De la Salle patrono universal de los educadores*. Bogotá: Relal; Bedel, H. Fsc. (1998). *Iniciación a la historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas: orígenes 1651-1726*. Roma: Via Aurelia.

² Hengemülle, *op. cit.*

alumnos y casi tan ignorantes como ellos, además de un pobrísimo reconocimiento social, empezaran a considerarse a sí mismos como ministros de la Iglesia —institución social prominente en Francia— y protagonistas de una de las más importantes responsabilidades de la sociedad, la educación.

Al mismo tiempo que empezaran a ser reconocidos como agentes de una institución organizada y de calidad, las *petites ecoles*, como se les denominaba. Miembros de una asociación en la que todos se apoyaban mutuamente para un mejor desempeño de su labor educativa.

Además y sobre todo, que empezaran a realizar su labor educativa sobre la base de unas condiciones que hoy son elementos importantes de la profesión de docentes: una formación sistemática previa y permanente (escuelas de maestros del campo, retiros); un trabajo educativo en comunidad (juntos y por asociación); un desempeño docente intencional y explícitamente organizado (*Guía de las Escuelas Cristianas*), rigurosamente supervisado y autoevaluado.

Estrechamente vinculado con lo anterior está la conformación de una comunidad religiosa laical masculina dedicada exclusivamente al servicio educativo de los pobres. Destacamos el carácter masculino, por cuanto en la situación del fundador, Juan Bautista De la Salle, existían comunidades femeninas que cumplían con esta labor educativa con respecto a las niñas. Así como también ya existían experiencias de escuelas de caridad para niños pobres,³ de las cuales De la Salle tenía conocimiento y de cuya experiencia aprendió para orientar su propia obra.

Lo significativo de este segundo aporte a la pedagogía es, por una parte, la forma como se fue conformando este grupo de educadores, a partir de una experiencia pedagógica laical, que, por necesidades de la propia educación, va desarrollando lazos de una comunidad de educadores. Luego encuentra en las comunidades religiosas una forma de vida y, finalmente, se formalizan como “sociedad religiosa” o Instituto, reconocido oficialmente por la Iglesia y el Estado.⁴ También es significativo el itinerario de esa sociedad por más de 300 años, hoy en 85 países, dedicados de manera prácticamente exclusiva a la educación de la niñez y de la juventud, lo que les da una “experticia”

³ Bedel, *op. cit.*

⁴ *Ibid.*

especial en este campo, que ha sido objeto de imitación por otras congregaciones religiosas.

El tercer aporte se refiere a la redacción de la *Guía de las Escuelas Cristianas (Conduite des Écoles Chrésiennes)*, texto que recoge el saber pedagógico de los primeros hermanos, y que orienta la práctica educativa lasallista, en general, prácticamente hasta la mitad del siglo XX. De este llama la atención su forma de redacción, registrada en el “Prefacio” del manuscrito de 1706: “Esta Guía ha sido redactada y ordenada por el Sr. de La Salle, después de numerosísimos diálogos sostenidos por él con los Hermanos más antiguos del Instituto, y los más capacitados para dar escuela, y después de la experiencia de varios años”.⁵

Esta forma de elaboración de un documento pedagógico, orientado a organizar y cualificar la docencia, se asemeja en gran medida a una modalidad de lo que algunos denominan *investigación desde el aula*. Por su trascendencia algunos la asimilan a lo que hoy se denomina un *proyecto educativo* y hablan de *Proyecto Educativo Lasallista Moderno*.

Algunos aspectos de su contenido se pueden llegar a entender como intuiciones de lo que va a desarrollar la pedagogía contemporánea: la organización de las condiciones para el buen funcionamiento de las instituciones educativas, el reconocimiento de las diferencias individuales de los estudiantes, el estudio del ausentismo y la deserción escolar, sobre todo en la educación popular, y la intencionalidad evangelizadora y catequética de la escuela.

De todas maneras, los aportes mencionados de san Juan Bautista De la Salle a la educación moderna tienen un contenido histórico y cultural específico: el de Francia de los siglos XVII y XVIII, y unos destinatarios de un nivel específico: la infancia.

No obstante, algunas de las actitudes y formas de abordar la educación de esta experiencia inicial de san Juan Bautista De la Salle y de los primeros hermanos pueden transponerse, hechas las adaptaciones pertinentes, al nivel de la educación superior, por ejemplo: la cualificación de los docentes y el desarrollo de su formación pedagógica, la profundización en su sentido de comunidad y de asociación y el desarrollo de las condiciones para que la insti-

⁵ Morales, A. 1997. *La Universidad del próximo milenio*. Santo Domingo, R. D.: Universidad Católica de Santo Domingo, p. 16.

tución educativa funcione adecuadamente. También, por qué no, el ejercicio de la educación como una práctica investigativa desde el aula, en equipo, y en favor del mejoramiento de la docencia.

La historia de la educación superior lasallista

Los destinatarios de la educación superior en los siglos XVII y XVIII fueron los niños. En el siglo XIX los Hermanos de las Escuelas Cristianas se proyectaron sobre la educación secundaria y hoy bien se destaca el hecho de que el señor De la Salle tuviera una amplia preparación filosófica y teológica de nivel universitario, lo cierto es que la “educación superior no estuvo presente ni en los orígenes ni casi por los dos primeros siglos de existencia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas”.⁶

La historia de los Hermanos Cristianos en los Estados Unidos (1848-1948), del hermano Angelus Gabriel, Fsc.,⁷ destaca en su capítulo VI la aparición y desarrollo de la educación superior lasallista en ese país a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Manhattan College en New York, La Salle de Filadelfia nacieron según el hermano Carlos Gómez, “de la necesidad de preparar a los hermanos para las labores educativas”, y añade: “Como la Universidad lasallista en los EE. UU. nació de la tradición de las artes liberales, bien pronto se presentó el problema del latín, que los hermanos tenían prohibido aprender y, por consiguiente, enseñar. Fue esta una de las primeras polémicas que puso el problema de la educación superior sobre la mesa y que produjo más resistencias en el seno del Instituto”.⁸ Ciertamente este asunto fue pronto considerado como marginal a la misión de los Hermanos, pero por primera vez llamó la atención del Instituto sobre este nuevo hecho educativo, y permite ver cómo la educación superior lasallista no aparece como una “opción del Instituto, sino como iniciativas personales, de grupos de hermanos.

⁶ Gómez, C. 2003. La Universidad de La Salle en el contexto de la historia del lasallismo. *Revista de la Universidad de La Salle Conmemorativa de los 40 años de la Universidad*, XXIV (36), p. 96.

⁷ Angelus, G. 1948. *The Christian Brothers in the United States 1848-1948*. New York: The Declan X/McMullen Company Inc.

⁸ Gómez, *op. cit.*, p.97.

O de la necesidades de países en particular, tolerada sí, pero no ciertamente considerada como un espacio genuino para la misión lasallista”.⁹

En el siglo XX se continúa el desarrollo de la educación lasallista en el mundo, sobre todo en América Latina y, particularmente, en la segunda mitad del siglo XX. Después de la experiencia del Instituto Técnico Central que ofreció carreras profesionales, las dos primeras universidades en nuestra región fueron la Universidad de La Salle de México (ULSA), 1962, y la de La Salle de Bogotá, 1964. A estas ya se puede aplicar con un sentido más estricto la afirmación del hermano Andrés Goveia de que “han surgido como una evolución natural de la necesidad de proporcionar a nuestros alumnos cada vez mayores niveles de educación”.¹⁰

La conclusión del hermano Carlos Gómez sobre esta forma de desarrollo de las instituciones de educación superior lasallistas es esta: “[...] la identidad lasallista de la Universidad es aún un proceso en construcción a nivel del Instituto de los Hermanos y de los lasallistas y la reflexión sobre la educación superior en el Instituto es relativamente reciente e, incluso, pobre, aunque no haya sido así en las instituciones en particular”.¹¹

Esta reflexión se viene adelantando a partir de los dos últimos capítulos generales (1993-2000), de la Asociación Internacional de Universidades Lasallistas (AIUL) y de su desarrollo en el Perla de la Relal.

De esta manera se evidencia cómo la educación lasallista tiene una reciente pero amplia experiencia en el nivel superior (alrededor de ochenta instituciones de educación superior, unas cincuenta de nivel universitario en todo el mundo), máxime si se tiene en cuenta la preocupación de los Hermanos de La Salle porque sus instituciones “vayan bien”, pero sin una reflexión sistemática sobre su especificidad lasallista en cuanto a su enfoque, compromiso cultural y político, su modelo; menos en cuanto a la visión y práctica pedagógicas.

⁹ *Ibid.*, p. 98.

¹⁰ Región Lasallista Latinoamericana (Relal). 2002. *Proyecto Educativo Regional Lasallista (Perla)*. Bogotá: Relal, p. 92.

¹¹ Gómez, C. 2003. La Universidad de La Salle en el contexto de la historia del lasallismo. *Revista de la Universidad de La Salle Conmemorativa de los 40 años de la Universidad*, XXIV (36), p. 102.

Experiencia de la Universidad de La Salle en cuanto a la reflexión sobre la pedagogía lasallista

Dentro de la experiencia de la Universidad de La Salle de Bogotá se puede destacar el interés por el mejoramiento de la práctica pedagógica de sus docentes, especialmente a partir de 1980, cuando se inicia la construcción del Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL).

Esta experiencia pedagógica se realizó durante veinte años por medio de un proceso de formación de sus docentes adelantado en torno a los cursos de pedagogía y lasallismo. Estos han constituido, por una parte, una manifestación de la voluntad de los directivos de la Universidad de privilegiar la dimensión pedagógica de sus docentes aportándoles elementos de identidad institucional y herramientas didácticas para mejorar su actividad docente. Por la otra, un espacio permanente de evaluación y reflejo por parte de los docentes, de los procesos adelantados por la Universidad en desarrollo de su PEUL y, en tercer lugar, un espacio de reflexión sobre los aportes del lasallismo a la pedagogía universitaria. En el primer sentido, el proceso de formación de docentes se ha venido enriqueciendo tanto con ofertas de mejoramiento de la docencia como con claridad en cuanto a la importancia y el sentido de dicha formación dentro de una universidad que se llame *De La Salle*; en el segundo sentido, el aporte de los docentes ha permitido precisar los compromisos de ese Proyecto y desarrollar programas que permitan su realización efectiva. Y en cuanto a lo tercero, la discusión con los docentes ha permitido, a la vez, descubrir la riqueza del lasallismo para el mejoramiento de la calidad de la Universidad y, específicamente, de su docencia, e ir explorando la pertinencia de una “pedagogía lasallista” para el nivel de la educación superior.

En este último sentido, en uno de los momentos —a comienzos de la década de los noventa— fue propuesto un modelo interpretativo sobre lo que es la práctica pedagógica en el seno de una institución de educación superior, por uno de los más connotados seglares lasallistas, Giovanni Iafrancesco Villegas, profesor de la Universidad de La Salle, doctor en Pedagogía, dinamizador de los mencionados cursos y de importantes procesos educativos dentro de

esta institución, dentro del país y de países vecinos.¹² Según dicho modelo, en su versión simplificada, la pedagogía es un saber en el que interactúan los siguientes cinco factores: un educador, un educando, el saber, el contexto y la reflexión sobre estos y sus interacciones.

La relación entre el educador y el educando está mediada por saberes tales como la antropología, la axiología, la ética, la sociología, la comunicación y la didáctica; la relación entre el estudiante y el saber está mediada por la estructura de personalidad, sus diferencias individuales, sus condiciones de aprendizaje, es decir, por el objeto de estudio de disciplinas tales como las psicologías de la personalidad, evolutiva y del aprendizaje. La relación entre el docente y el saber está mediada por la investigación, la epistemología y la metodología.

La interacción entre los anteriores tres factores se encuentra condicionada por aspectos de contexto tales como el enfoque y diseño curricular, la legislación educativa, las demandas socioculturales, el avance de las teorías educativas y evaluativas. La comprensión y reflexión sobre este complejo de aspectos y sus interacciones constituiría el objeto de la pedagogía en cuanto disciplina, o saber específico del educador.

Por otra parte, el enfoque normativo vigente en Colombia en relación con la formación de educadores de nuestro país (Decreto 272¹³) ha establecido —dentro de cierta semejanza con el modelo propuesto— cuatro ejes básicos de los planes de estudio de las facultades (escuelas) de educación o formación de maestros: la educabilidad, la enseñabilidad, las teorías educativas y el contexto. Los dos primeros términos se refieren, a nuestro juicio, a las condiciones propias del educando y a las dimensiones epistemológicas de los saberes, así como a su “pedagogización”.

¹² Entre las publicaciones del doctor Iafrancesco se encuentran los libros: 1995. *Proyecto pedagógico para el preescolar: enfoque integral, individuo-ambiente*. Bogotá: Libros & Libros; 1996. *Nueve problemas de cara a la renovación educativa: alternativas de solución*. Bogotá: Libros & Libros; 1997. *Aportes a la didáctica constructivista de las ciencias naturales*. Bogotá: Libros & Libros; 1998. *Investigación pedagógica: una alternativa para el cambio educacional*. Bogotá: Libros & Libros; 2003. *Los cambios en la educación: perspectiva etnometodológica*. Bogotá: Magisterio; y la dirección de revistas tales como el *Boletín Científico de la Universidad de La Salle*, *Actualidad Educativa* de la editorial Libros & Libros, *Educación y Pedagogía* de la Cooperativa Editorial del Magisterio (Bogotá).

¹³ República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). 1998. Decreto 272. En *Hacia un sistema nacional de formación de educadores*. Bogotá: MEN.

Este modelo descriptivo de la práctica de la pedagogía ha permitido una aproximación más precisa a lo que puede significar el aporte del pensamiento educativo lasallista a la educación superior. De hecho, como ya lo hemos indicado, muchos aspectos del pensamiento lasallista ya los percibimos en la actividad docente de nuestras instituciones colombianas de educación superior.¹⁴ Así, por ejemplo: en cuanto a la educabilidad los aspectos relacionados con el conocimiento del alumno, con la atención a sus necesidades concretas y a sus diferencias individuales, la opción por los que más necesitan; en cuanto a la relación profesor-estudiante, la visión de la persona humana, la formación en ética y valores, el desarrollo de una comunicación humana y el “acompañamiento fraterno”; el “mover el corazón”, o — como lo propone el cardenal Paul Poupard — desarrollar a la vez la inteligencia y el afecto;¹⁵ en cuanto al contexto, el estudio de las tendencias tanto de la educación superior como de las teorías y modelos educativos, de organización y gestión universitaria para que “la institución educativa vaya bien”, o en términos actuales, para que tenga calidad.¹⁶ La figura 2 ilustra lo que hasta aquí se ha dicho de manera textual.

Contexto (condiciones para que la institución educativa vaya bien)

En tales condiciones sentimos la responsabilidad de hacer un aporte todavía más específico a lo que puede ser, al menos dentro de nuestra Universidad, una pedagogía lasallista¹⁷ en el nivel de la educación superior, en este caso en cuanto a los aspectos relacionados con la “enseñabilidad”.

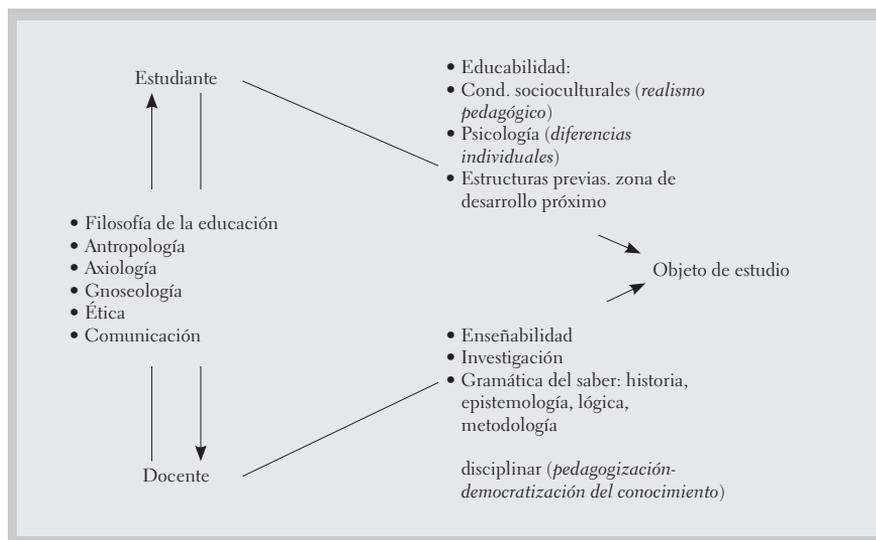
¹⁴ Instituto Técnico Central, Universidad de La Salle, Corporación Educativa Lasallista de Medellín.

¹⁵ Poupard, P. 2001. *Inteligencia y afecto: notas para una “paideia” cristiana*. Lección Inaugural en la Universidad Católica San Antonio, Murcia, España.

¹⁶ Uno de los principios del lasallismo propuestos por su fundador fue el de desarrollar las “condiciones para que la escuela vaya bien”. Un ejemplo de la aplicación de ese principio es la Guía de las *Escuelas Cristianas*. En el siglo XX, el lasallismo se compromete con la calidad desde 1967, cuando establece que una de las características de la educación lasallista es la “calidad en los estudios y la seriedad en la formación”, exigencias de honradez profesional y de ética pública (Declaración, 45, 2).

¹⁷ Entendemos por *pedagogía* el saber del maestro en cuanto maestro, que consiste, pa-

FIGURA 2. Interacción en el aula*



*En cursiva: lo que aporta el lasallismo.

Fuente: elaboración propia.

Este aspecto se relaciona más directamente con el tema de la transmisión y producción del conocimiento y de la cultura “intelectual” dentro de la Universidad, lo cual constituye, según se entiende normalmente, el compromiso más específico de esta institución. En este aspecto, el Perla de hecho ya está pidiendo un compromiso a la Universidad, el de la “democratización del conocimiento”, que —a nuestro parecer— dice relación buena con la popularización de los conocimientos, buena con la capacitación de los estudiantes para acceder a los niveles teóricos más elevados y complejos, pero también con una posición de sociología de la ciencia en la que se desvincule la superespecialización de intereses de poder y exclusión que puedan acompañar a ciertas comunidades científicas.

Sin embargo, en la producción del conocimiento, de saber popular, científico, filosófico, teológico o tecnológico, no parece haber cabida para un

rafraseando a Bernard Lonergan, en la mediación entre una determinada matriz sociocultural y el papel de la educación dentro de esta (Lonergan, B. 1994. *Método en teología* (2ª edición). Salamanca: Sígueme). También puede ser entendida como el discurso sobre y desde la práctica educativa de una sociedad.

enfoque lasallista o compatible con el lasallismo. No hay ni habrá una física, una biología, una economía, una corriente filosófica “lasallistas”. No hay ni habrá epistemologías “lasallistas”, así sean realizadas por comunidades académicas lasallistas. De hecho, allí parece abrirse en la actualidad el abismo entre “ciencia y fe” y entre “fe y razón”, como también entre lo “formativo” y lo rigurosamente “académico”. ¿Hay algo en el pensamiento pedagógico lasallista que pueda ayudar a dinamizar la construcción de ese conocimiento o esa cultura intelectual?

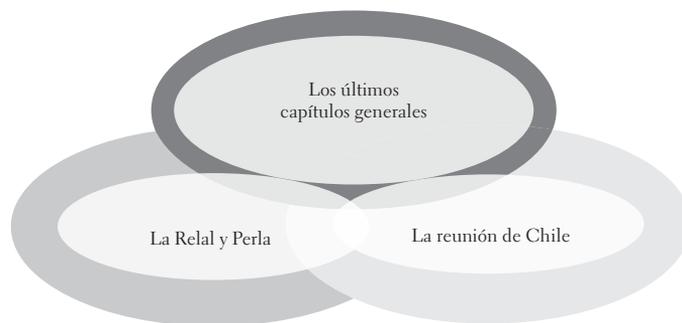
Sugerencias para la reflexión

Para discutir el tema propuesto sería conveniente revisar el documento del hermano Antonio Botana, “Itinerario del educador”.¹⁸

Antes de la pregunta que se plantea al final del tema propuesto, sería conveniente responder otra: ¿es pertinente y significativo el intento de construir una “pedagogía lasallista específica” para la Universidad?

SEGUNDA PARTE: LAS ORIENTACIONES DEL INSTITUTO SOBRE LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA LASALLISTA HOY (FIGURA 3)

FIGURA 3. Síntesis de la segunda parte



Fuente: elaboración propia.

¹⁸ Botana, A. 2005. *Itinerario del educador*. Roma: Casa Generalicia de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Se encuentra en la página oficial del Instituto: www.lasalle.org, en el link “publicaciones”.

Un mapa no es el territorio que representa.

Korzybski

El mapa teórico con el que nos representamos la realidad no es la realidad, del mismo modo que la palabra "fuego" no quema.

Mónica Cavallé

Ni yo ni nadie más puede caminar ese camino por ti. Tú debes caminarlo por ti mismo. No está lejos, está al alcance. Tal vez hayas estado en él desde que naciste y no lo sabías. Tal vez esté en todas partes, sobre el agua y sobre la tierra.

Walt Whitmann

¿Qué han pensado los Hermanos de las Escuelas Cristianas con respecto a la educación superior y cómo orientan los procesos pedagógicos en este nivel? Sobre el reciente interés del Instituto de los Hermanos Cristianos en torno a la educación superior, revisemos la interpretación que hace al respecto una fuente autorizada, como lo es el señor rector de la Universidad de La Salle de Bogotá.

En el 42° Capítulo General de la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, efectuado en 1993 [dice el hermano Fabio Gallego] se puede decir que por primera vez se dirigió una palabra específicamente a las universidades. El Capítulo General invita a las universidades e instituciones de educación superior lasallistas, a que de acuerdo con sus competencias, promuevan:

- La investigación científica sobre las causas de la pobreza y la injusticia social y la eliminación de estas causas.
- La preparación de técnicos y expertos profesionales en la conservación de nuestros ecosistemas, en colaboración con organizaciones nacionales e internacionales.¹⁹

¹⁹ Gallego, F. 2003. *La educación superior "lasallista" en América Latina y el Caribe, le-salc*. Ponencia presentada en el encuentro Las Universidades y las Religiones en América Latina y el Caribe. Diálogo sobre los Valores, Montevideo, Uruguay.

Como se puede apreciar, en este Capítulo General, se vincula a las universidades con los compromisos institucionales de los Hermanos, tales como la lucha contra la pobreza y la promoción del cuidado del medio ambiente. Se trata de una invitación general a que las universidades se ocupen de estos temas, sin una orientación específica sobre lo que estos significan. A la vez, responde a dos preocupaciones del Instituto, una articulada con el sentido social del pensamiento lasallista y otra con una urgencia que se constata en el momento de realización del Capítulo.

La invitación a investigar implica —según nos parece— una solicitud a las universidades a que ayuden al Instituto a clarificar el sentido y los enfoques de estos temas en la actualidad, pero a la vez a que se comprometan con la superación de estos problemas. Luego el pensamiento del siguiente Capítulo General, ocurrido siete años después (año 2000), afirma:

Las convocó —a las universidades— a integrarse formalmente al proceso evangelizador del Instituto y a los compromisos que esta nueva Asamblea identificó como prioritarios para los próximos siete años: los derechos del niño, la renovación educativa, el anuncio explícito de la fe, donde ello sea posible y la presencia en sociedades multirreligiosas.²⁰ Luego, les pidió que en sus programas educativos enfatizaran en las siguientes características, como expresión de su identidad específica:

- El sentimiento de comunidad y fraternidad como respuesta al individualismo y a la paridad de identidad
- La lucha contra la pobreza y situaciones de injusticia
- La educación para justicia y paz, tolerancia y solidaridad
- La formación de personas que sean tanto justas como libres.²¹

En estas nuevas invitaciones se percibe, además de nuevas preocupaciones del Instituto en el comienzo del nuevo milenio, unas orientaciones pedagógicas más específicas, tales como la formación del sentimiento de la

²⁰ Véase Hermanos de las Escuelas Cristianas. 2000. Circular N° 477, 1 de octubre. Actas del 43° Capítulo General, Consejo General, Roma.

²¹ Franco, V. 2001. *Formación lasallista de nuestro cuerpo docente*. Asociación Internacional de Universidades Lasallistas (AIUL), Cuernavaca, México, p. 3.

comunidad y la fraternidad, el compromiso con los valores de la justicia, la tolerancia y la solidaridad, y la formación de personas justas y libres. Estos aspectos, en nuestro modelo de análisis pedagógico, enriquecen a la vez la educabilidad y la interacción comunicativa del espacio pedagógico. Finalmente concluye el señor rector:

Las instituciones de educación superior de La Salle, en Latinoamérica y, en general, en el mundo, no han sido pues, la expresión de una política explícita del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, ni producto de una decisión de algún Capítulo General de la congregación. Esta es la razón por la cual no se encuentra una misión común para las instituciones lasallistas de educación superior, ya que estas han surgido como iniciativas locales para responder a necesidades o intereses de las diferentes regiones.²²

El Proyecto Educativo Regional Lasallista

La Relal reúne a todos los distritos lasallistas de América Latina. Tiene una organización orientada por un visitador regional, un secretario ejecutivo y diversas comisiones. Con motivo del Capítulo General del 2000, realizó su VIII Asamblea —reunión de los visitadores provinciales y delegados de cada uno de los distritos— en dos sesiones: la primera, preparatoria del Capítulo, se celebró en Medellín; la segunda, de aflicción de las conclusiones del Capítulo, se llevó a cabo en Fusagasugá.

El resultado de esta segunda reunión fue la iniciación de la construcción de un proyecto educativo regional lasallista latinoamericano, conocido como el Perla; este proyecto, delineado en Fusagasugá, se presentó oficialmente en junio del 2002 en Quito.

Reunión sobre la educación superior en Santiago de Chile

Al comienzo de este mismo año, y dentro del proceso de construcción del Perla, se realizó en Santiago de Chile una reunión entre los hermanos visita-

²² Gallego, *op. cit.*

dores y las instituciones de educación superior representadas por sus rectores y varios delegados. A esta reunión también asistieron como delegados de la Casa Generalicia de Roma el consejero general y el hermano encargado de la Misión Educativa. Representantes de la Asociación Internacional de Universidades Lasallistas (AIUL) y del Instituto San Pío X, una de las instituciones españolas de educación superior lasallista más antiguas de España. El encuentro fue importante tanto por la temática, como por la coordinación de intencionalidades y esfuerzos de los participantes.

En cuanto a la temática, se hizo una reflexión sobre la educación superior lasallista, a partir de un diagnóstico de este nivel educativo, presentado por un especialista en educación superior, el profesor Eduardo Castro Silva —consultor de la Unesco—, y del compromiso de las universidades católicas con la pobreza en el continente, presentada por el padre jesuita Xavier Gorostiaga, igualmente experto internacional en este tema. En cuanto al pensamiento lasallista, expertos en el tema, procedentes de los distintos distritos, presentaron su pensamiento en torno a la educación superior. En esta reflexión las tendencias dominantes fueron la de unificar criterios en torno a lo que significa ser “lasallista”, para una institución de educación superior; la de hacer esta última “pertinente” frente a los problemas actuales, sociales, culturales, económicos, políticos de América Latina, al punto de proponer la reforma de las funciones convencionales de este nivel educativo.

La coordinación se tradujo en la voluntad de los rectores y visitantes provinciales, de articular sus esfuerzos al Perla y, por consiguiente, a los compromisos del 43° Capítulo; pero, también, en un interés por buscar la coordinación con otras universidades católicas de la región para atender las necesidades de esta.

El apoyo del superior general a las universidades y al Perla

El hermano Álvaro Rodríguez Echeverría, superior general, envió desde Roma una carta el 15 de mayo del 2002: “A las instituciones lasallistas de educación superior de América Latina y el Caribe”, con motivo de la Fiesta de san Juan Bautista De la Salle, y para comentar la reunión realizada por estas instituciones en Santiago de Chile. En esta carta estimula a estas instituciones a seguir en este proceso de reflexión y de integración dentro de las

líneas de profundización tanto en el papel de esta con respecto a los problemas del continente, como en el apoyo a la revitalización del Perla y de cada uno de sus proyectos.

Las invita a profesionalizar a los distintos actores de este Proyecto, por medio de una mejor preparación de sus educadores, de una mejor investigación, de mayor innovación en favor de los más pobres y marginados del continente y, en general, de un mayor compromiso con todo el sistema educativo lasallista. Asimismo, las estimula a la conformación de una red interna más interdependiente e interactiva con organismos nacionales e internacionales y con otras redes existentes de universidades y centros de educación superior de la Iglesia.

Compromisos de la educación superior en el Perla

En el mes de junio de este mismo año, en una reunión latinoamericana lasallista sobre el tema de la Asociación, realizada en Quito, se presentó el documento final del Perla. En este documento, luego de dos capítulos relacionados con las urgencias educativas en el continente y el anuncio explícito del Evangelio, se dedica un capítulo a la educación superior. Los dos capítulos anteriores destacan una valoración de las necesidades de nuestro contexto y un compromiso fundamental de la educación lasallista, que implican, de hecho, a la Universidad.

Las urgencias educativas a las que le da prioridad el Perla son: “La democratización del conocimiento”; el reto de las “nuevas tecnologías”; “los derechos humanos, especialmente los de la niñez y la juventud; “la calidad educativa”; y “el desarrollo sostenible”. El compromiso, “anunciar explícitamente” el Evangelio. Sobre cada uno de estos temas se hace una identificación de la necesidad y luego se formulan objetivos y líneas de acción para cada compromiso.

En cuanto a la educación superior, la “necesidad” identificada es la de “refundar” el pensamiento lasallista en cuando a este nivel educativo en Latinoamérica, para hacerlo pertinente y eficaz en relación con los problemas de la región.

¿Qué significa *refundar*? Este ha sido un término usual en las últimas décadas dentro de las comunidades religiosas. Se habla de *refundación* de las

comunidades, y que continúa su voluntad de renovación para adaptarse a los cambios del tiempo presente dentro de un espíritu de “fidelidad creadora” con respecto a sus orígenes. Se trata de promover un nuevo paradigma para atender las urgencias y necesidades del presente, volviendo a los fundamentos esenciales de la comunidad. En el caso del pensamiento lasallista,²³ con respecto a la Universidad, se trata de una fundación más radical, casi más bien de una “fundamentación”, porque —como se ha visto— prácticamente no existe una tradición de pensamiento en este sentido. De todas formas, el Perla propone un criterio para esta tarea, como es el de “extender” la naturaleza de la Universidad no solo hacia las funciones académicas —investigación docencia y extensión—, sino a otras nuevas como las funciones económica, política, crítica y sistémica (articulada con el sistema educativo interno y de la región). Todo ello para lograr mayor incidencia en la sociedad —especialmente en los sectores más desprotegidos—, en el lasallismo y en el propio Perla.

Cuando se habla de las nuevas funciones, el Perla está pensando en el compromiso “institucional” de la sociedad con respecto a nuevas alternativas económicas, políticas éticas y de integración, que permitan superar el fracaso de los modelos vigentes en Latinoamérica en cada uno de estos aspectos.

Este compromiso que le plantea el Perla a las universidades se traduce en cinco objetivos, cada uno de los cuales va acompañado de líneas de acción concretas para las respectivas instituciones. Para el propósito pedagógico específico de este escrito, destacamos las siguientes líneas de acción, entre la gran variedad de propuestas que aparecen:

- a. Con respecto al primer objetivo: la extensión de las funciones de la Universidad. Revisión de los objetivos institucionales e idearios de conformidad con las nuevas funciones y el servicio educativo a los pobres, fortalecimiento de la docencia crítica e innovadora, trabajo conjunto y articulado con las demás obras para crear un *continuum* educativo lasallista.
- b. Con respecto al segundo objetivo relacionado con comunidades académicas “lasallistas”, la calidad y la opción por los pobres: forma-

²³ El Perla la entiende como “regresar al espíritu fundacional y recuperar la audacia” (p. 3, nota).

ción de líderes de excelencia, creación de metodologías y materiales útiles al proceso pedagógico como resultado de la investigación para apoyar otras obras lasallistas.

- c. Con respecto al cuarto objetivo: producción e intercambio de pensamiento pedagógico lasallista. Desarrollo de estudios innovadores en el nivel social y pedagógico sobre la evangelización por medio de la educación superior.

Hemos seleccionado estas líneas porque: primero, señalan la proyección y el alcance de trabajos como el que se presenta en este documento; segundo, dan razón de iniciativas como la que inspira dicho trabajo.

El conjunto de orientaciones relatado hasta el momento se ha ido traduciendo en programas concretos de diversas universidades, relacionados con la reorientación de las universidades, la investigación y la docencia. En el primer caso, por ejemplo, la Universidad de La Salle de Bogotá reformuló su misión en el 2005, para incorporar los objetivos del Perla; en el segundo, la Relal asignó tareas específicas a varias universidades, tales como el estudio de las culturas juveniles en América Latina —Universidad de La Salle de Bogotá—, la situación de la niñez —Corporación Universitaria Lasallista de Medellín—, la formación catequística en América Latina —Universidad de Canoas del Brasil—. En cuanto a la docencia, la ULSA de México tiene el encargo de desarrollar un programa de formación de docentes universitarios. Cada una de estas instituciones ha ido presentando sus resultados ante la Comisión Educativa de la Relal.

El superior general habla a las universidades lasallistas del mundo

El proceso que venimos relatando adquiere una proyección global en enero del 2004 cuando se reúne la AIUL en Barcelona, reunión en la cual el hermano superior general (Álvaro Rodríguez Echavarría) pronuncia un discurso que resume en general el nuevo pensamiento lasallista sobre las universidades.

El discurso presenta un estilo de “invitación a la reflexión” en torno a interrogantes clave para el pensamiento lasallista. Interrogantes relacionados en primer lugar con la congruencia entre la visión y misión de estas instituciones: la Misión Lasalliana. Básicamente, dos de estos orientan todo el discurso:

1. ¿Bajo qué condiciones podemos afirmar que la misión y la visión que animan nuestras universidades en el mundo responden plenamente a la Misión Lasalliana de *procurar educación humana y cristiana* (Regla 3)?
2. ¿Qué apoyo pueden asegurar estas instituciones terciarias en la red más amplia de proyectos educativos lasallianos en el nivel de distritos, regiones e Instituto?

A partir de estos se multiplican las preguntas en relación con diversos aspectos del quehacer universitario:

- Con el fin y el espíritu de la Misión Lasalliana a partir de las raíces de esta misión
- Con la respuesta a las orientaciones y compromisos dados para la educación lasallista en general, y la superior en particular, en los dos últimos capítulos generales en el contexto de un mundo globalizado.

Luego, en relación con los sueños y aspiraciones del pensamiento lasallista actual:

- Educación integral cristiana de los jóvenes, calidad de la educación, sentido social
- El sentido de asociación entre hermanos y seglares
- La relación entre la docencia, la investigación y la transformación social
- La accesibilidad de los pobres a las instituciones lasallistas de educación superior
- La relación de las universidades con la Red de Proyectos Educativos de los Distritos y de las regiones lasallistas
- El anuncio explícito del Evangelio

La gran variedad de interrogantes no solo invitan a la reflexión, sino que bien pueden convertirse en una pauta para evaluar la calidad de las universidades lasallistas en cuanto a su identidad institucional, tanto en el nivel del discurso como en el de las prácticas concretas.

El presente escrito tiene una intencionalidad pedagógica y, si bien, todo este conjunto de interrogantes se relacionan directamente con el discurso pedagógico que orienta a las universidades, nos centraremos en unos cuantos directamente relacionados con la docencia.

Dice el hermano superior general: “La relación que hay entre la docencia y la investigación y la transformación social”.²⁴ Tengo la impresión de que en nuestras universidades predomina el aspecto docente sobre el investigativo y transformador de la sociedad. Somos maestros por naturaleza. Por eso vale la pena preguntarnos:

Muchas veces el sistema educativo, aún el universitario, se ha inclinado más por la tradición que por la innovación. ¿Estamos tratando de superar esta tendencia, dando más fuerza a nuestra capacidad de inventar, de crear, de innovar, porque lo que está en juego es el futuro del ser humano y su supervivencia?

¿Estamos abiertos a nuevas investigaciones en nuestros respectivos campos, de manera que la docencia se conecte con las urgencias sociales y políticas de hoy? ¿Qué es lo que nos sigue apasionando en el campo y en la disciplina que enseñamos?

¿Cómo conectamos sistemática y orgánicamente los contenidos del currículo con las urgencias de los más pobres, y de qué manera animamos a nuestros alumnos a entrar en contacto con esas urgencias?

La accesibilidad a los pobres. Habiendo nacido principalmente para el servicio educativo de los pobres, una de las preocupaciones permanentes de nuestras universidades es estar abiertas a su servicio.

¿De qué manera los métodos de aprendizaje están conectados con el servicio directo a los pobres, no solamente como ejercicio de caridad, sino como exigencia misma de nuestra vida profesional?

Se destaca en este aparte con plena claridad el interés del pensamiento lasallista por la innovación educativa en favor de la supervivencia del ser

²⁴ Rodríguez, A. 2004. *Palabras de apertura*. Presentadas en AILU, 7º Encuentro, Barcelona, España.

humano y un mejor futuro para la humanidad, por la articulación de lo que enseñamos con las urgencias y los problemas sociales de nuestro momento histórico y por la promoción de unos métodos de aprendizaje congruentes con la población más necesitada de la sociedad. Llama la atención la pregunta para los docentes universitarios sobre: “¿Qué es lo que nos sigue apasionando en el campo y en la disciplina que enseñamos?”, porque la respuesta a esa pregunta puede ser el crisol en el cual se evidencia nuestro grado de identidad con la misión educativa lasallista. Asimismo, en un aparte anterior, la invitación a integrar nuestras disciplinas con otras dentro de un sentido de verdadera comunidad académica.

En noviembre del 2006 se realizó en Roma una asamblea de los lasallistas implicados en la Misión Educativa del Instituto —hermanos y seglares—, en esta hay una sección dedicada a la educación superior en la cual se profundiza más, en todo el Instituto, esta tarea de refundar el pensamiento lasallista sobre la educación superior.

Como se puede observar, el pensamiento lasallista insiste para el nivel de la educación superior, en los lineamientos básicos de la Misión Lasallista, a partir de las raíces y actualizada con respecto al nivel histórico presente. Destaca la necesidad de que las instituciones de educación lasallista respondan con calidad tanto a las necesidades y condiciones de este momento histórico —desde la especificidad de su nivel intelectual—, como a las aspiraciones, misión y proyectos del Instituto.

Lo hace por medio de la invitación a la reflexión, la investigación, la formación y el compromiso con tales necesidades y perspectivas, mediante la organización de proyectos comunes, con objetivos, tareas y líneas de acción específicos que son acompañados, monitoreados y estimulados desde el centro del Instituto y de las diversas regiones en que este está organizado en el mundo.

¿Qué se ha venido gestando —nos preguntamos anteriormente— a través de estos procesos, narrados en las dos partes que hemos desarrollado? Por un lado, la conciencia cada vez más clara de que dentro de la denominada *sociedad del conocimiento*, las instituciones de educación superior, especialmente las universidades, juegan un papel decisivo en relación con todo el proyecto lasallista, ya sea en cuanto a la formación de personas que puedan encarnar y anunciar el Evangelio en este nuevo contexto, ya en cuanto puedan ayudar a orientar y dinamizar las demás obras educativas de los Hermanos

de las Escuelas Cristianas, o ya, en cuanto la educación lasallista se percibe como un medio que ayuda a mejorar la calidad educativa de la educación superior en el mundo.

Por otro lado, la conciencia de que en un mundo globalizado, la unión de esfuerzos entre las instituciones de educación superior lasallista, y entre estas y otras comunidades religiosas o de similares intencionalidades y características, constituye una gran fuerza para ayudar a pensar y orientar la solución a los graves problemas del mundo actual.

El adagio popular dice que cuando uno no actúa como piensa, termina por pensar cómo actúa, es decir, por justificar las prácticas con todas sus distorsiones y sus vicios. Pero ante ese adagio popular un profesor de literatura de la Universidad de La Salle de Bogotá, proponía otro: “Cuando uno no actúa como piensa es porque piensa muy mal”. Ante estos dos adagios podemos preguntarnos si la propuesta lasallista sobre la educación superior es significativa y está bien pensada, y entonces decidir cuál es nuestro compromiso con esta.

Propuesta para la reflexión

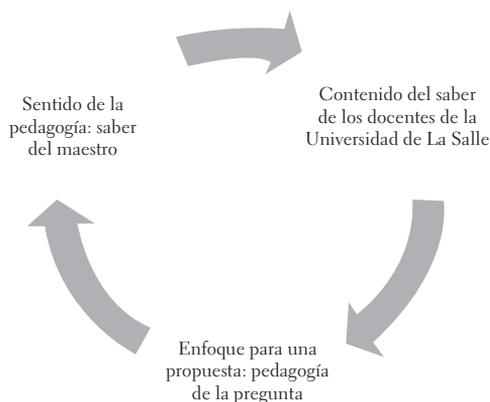
La pregunta del hermano Álvaro Rodríguez sobre aquello que nos apasiona en la disciplina que enseñamos puede confrontarse con el siguiente juicio —duro, por demás— del pensador Edgar Morin y compañía: “Solamente una visión deficitaria e irreflexiva puede reducir la dimensión múltiple del método a una actividad programática y a una técnica de producción de conocimiento. La elucidación de las circunstancias, la comprensión de la complejidad humana y del devenir del mundo requieren un pensar que trascienda el orden de los saberes constituidos y la trivialidad del discurso académico”.²⁵

¿Es “reduccionista” nuestro método de enseñanza? ¿Trasciende, o puede trascender ese método hacia la complejidad humana de nuestros estudiantes y de nosotros mismos? ¿Puede incorporar las invitaciones lasallistas? ¿Vale la pena intentarlo?

²⁵ Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. 2003. *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa, p. 24.

TERCERA PARTE: PEDAGOGÍA, EL SABER DEL MAESTRO, LO QUE DICEN LOS DATOS DE LOS DOCENTES (FIGURA 4)

FIGURA 4. Síntesis de la tercera parte



Fuente: elaboración propia.

Un pozo marcó mi tierna infancia. Nunca me acercaba a él sino tomado de la mano de un abuelo. ¿Quién de los dos tenía miedo: el abuelo o el niño? Es preciso leer esos recuerdos como los de un futuro, como los de una infancia por formar, como los de una poesía por esperar.

Jean Lescure

Una de las nociones de *pedagogía* de mayor significación existencial es la que dice que la pedagogía es “el saber” del maestro en cuanto maestro. Fue propuesta por el doctor Óscar Armando Ibarra Russi durante su periodo como decano de la Facultad de Ciencias de la Educación. Esta noción establece la diferencia entre el saber “disciplinar” del educador — física, química, ingeniería, matemáticas, etcétera— y el saber enseñarlo. En el caso de los docentes universitarios, esta diferencia ha sido notoria en razón a que solo muy recientemente se ha empezado a solicitar a los nuevos docentes universitarios una capacitación pedagógica. Lo que normalmente se ha hecho es vincularlos cuando presentan títulos profesionales y experiencia en su respectiva profesión.

Estos docentes, al comienzo enfrentan los problemas de la enseñanza por “ensayo y error” o, en el mejor de los casos, por imitación de docentes

que tuvieron especial influencia en su propia formación profesional, no siempre con el mejor soporte pedagógico. Con el pasar de los meses adquieren experiencia, consolidan su “saber” como docentes, un saber inicialmente “empírico”, que tiene el respaldo de la “experiencia”, pero que incorpora posiblemente errores y elementos poco aceptables.

En el caso de los docentes que han recibido formación pedagógica, se percibe que, bien se trata de una pedagogía teórica que con alguna frecuencia se ha estudiado formalmente para cumplir un requisito, o bien que no se tiene el tiempo o las condiciones necesarias para su aplicación concreta.

De todas maneras, los docentes intentan justificar su discurso educativo o ejercitar prácticas educativas de conformidad con el campo intelectual propio de su saber disciplinar. En la Universidad de La Salle ese campo está representado en su gran mayoría por saberes tecnológicos o de las ciencias sociales —igualmente en su mayoría de orientación práctica—, desde luego, basados en fundamentos científicos de las disciplinas que les son pertinentes. Solo las carreras de Filosofía, Economía y, recientemente, el Departamento de Ciencias Básicas se orientan hacia saberes propiamente “académicos” —según la terminología de la Ley 30 de 1991— o científicos, es decir, de naturaleza predominantemente teórica.

Esto nos pone en el terreno de una mentalidad predominantemente “tecniforme”. ¿Qué significa esto? La primera acepción de la palabra *tecnología* que trae el *Diccionario de la Real Academia Española* es, a saber: “Conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico”. Es decir, se trata, por una parte, de una forma de ciencia sobre la técnica y sus procesos (Borrero Cabal) y, por la otra, de un pensamiento orientado más hacia la aplicación del conocimiento científico que hacia la producción de este conocimiento. La tecnología —enseñó Ladrière— es la cara visible de la ciencia.²⁶

La técnica ha sido definida como un “saber” hacer.²⁷ En cuanto saber es una manifestación de la inteligencia humana, de su inteligencia práctica. También implica por parte del ser humano el entendimiento, en este caso, de lo que hace, el ingenio y la innovación. Sus características, según lo cons-

²⁶ Ladrière, J. 1978. *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Sígueme/Unesco.

²⁷ Zubiri, X. 1980. *Naturaleza, historia y Dios* (6ª edición). Madrid: Alianza.

tata Bernard Lonergan,²⁸ son la “recurrencia”, es decir que es repetitiva; acumulativa, en otras palabras, que la acumulación de nuevos inventos sugiere nuevos avances y posibilidades, a veces puntos de vista superiores en el orden mecánico o tecnológico; objetivación en la cultura material, o sea que la memoria de esta forma de inteligencia práctica queda consignada no solo en la memoria de las personas y de los pueblos, sino en los artefactos, incrementa y renueva el capital así como el nivel de eficiencia. Implica la cooperación humana e incide en la división y especialización del trabajo. Requiere un tipo de sistema económico.

Podemos destacar así, que el pensamiento que hemos llamado *tecniforme* prefiere lo práctico frente a lo teórico; el manejo de artefactos o procesos de transformación de la realidad, antes que la mera explicación teórica; busca más la eficacia y la funcionalidad que la contemplación; la cooperación práctica y la especialización, que la meditación solitaria.

Este tipo de inteligencia es una dimensión básica del ser humano, que lo acompaña desde que el género *Homo* hace su aparición en la tierra. Esta es una manifestación de la impredecible capacidad de la inteligencia humana. Gracias a esta tenemos el ingente avance que ha logrado la humanidad, especialmente, gracias a los descubrimientos del siglo XX. Y esto último por la unión cada vez más íntima entre el “saber hacer” y el saber probamente científico.

El docente universitario, en una universidad dominada por el pensamiento “tecniforme”, pero dentro de un nivel “tecnológico”, recurre entonces al pensamiento “científico”, bien con el ánimo de fundamentar su saber tecnológico, bien para adelantar procesos de estudio científico sobre la propia tecnología. Para el caso de este capítulo, se entiende por *científico* de modo tradicional, el conocimiento que busca explicar los hechos por medio de teorías contrastables con la experiencia, bien para verificarlas o para falsarlas. Conocimiento racional, sistemático, expresado en lenguajes especializados, normalmente fundamentado en la matemática, orientado por el modelo de las ciencias naturales; epistemológicamente orientado por enfoques positivistas, pospositivistas o de racionalidad crítica. Permítaseme por ahora — en virtud

²⁸ Lonergan, B. 1999. *Insight: estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme.

de la distinción — obviar el debate actual epistemológico sobre la científicidad de las ciencias sociales y humanas y sobre el de las propias ciencias de la naturaleza o empírico-analíticas. Conocimiento que ha tendido a defender la clara distinción entre el objeto y el sujeto que conoce, la objetividad, la neutralidad valorativa, el rigor en los métodos.

El docente de este tipo de saber busca lograr en sus estudiantes las capacidades y características propias de este saber, con alguna frecuencia llegando a ignorar los múltiples aspectos de la complejidad humana de dichos estudiantes — como por ejemplo, los aspectos éticos, estéticos, religiosos, interpersonales, formativos — en razón de la racionalidad teórica.

Este tipo de saberes, todavía usuales en quienes cultivan la tecnología y la ciencia y en quienes la enseñan, está presente en la Universidad de La Salle, y da razón de la visión que tienen muchos de sus docentes. Ahora bien, el perfeccionamiento en este enfoque permite el cultivo de capacidades intelectuales y prácticas de incuestionable valor y trascendencia social; más aún lo permitirá si se actualiza y profundiza epistemológica y antropológicamente.

El profesorado de la Universidad de La Salle representa la variedad de enfoques y niveles epistemológicos y antropológicos que se encuentran en el medio científico, tecnológico y sociohumanístico. No obstante, dada la mayor extensión de programas de orientación tecnológica o práctica, la reducida experiencia en reflexiones epistemológicas multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares, hay también una mayor extensión de los enfoques descritos en los párrafos anteriores.

EVIDENCIA EMPÍRICA

A manera de ejemplo, en un cuestionario aplicado a un grupo de cincuenta profesores representativo de todas las carreras de la Universidad que asistieron a un curso de pedagogía y lasallismo, los resultados fueron los siguientes: en cuanto a las respuestas individuales de los cincuenta docentes (primera fase de la recolección de información) sus conceptos aparecen como sigue.

Pregunta 1: ¿qué hago cuando conozco (en mi asignatura)?, los docentes se expresaron así.

El grupo de los matemáticos:

- *Álgebra lineal*. Profundizo en esta. La relaciono con otras asignaturas propias de mi área y con otras de la carrera a la cual pertenece. Estudio diferentes enfoques de la teoría.
- *Fundamentos de matemáticas*. Crear estrategias para enseñar ese conocimiento, lecturas, guías, ejercicios y problemas de la vida cotidiana.
- *Programación de computadores*. Reconozco las fuentes más útiles para la clarificación temática del curso, así como metodológica. Bibliografía, página *web*, *software* existente. Oriento dicho conocimiento. Estoy en capacidad de resolver problemas interdisciplinarios a través del uso de computadores. Capacidad argumentativa.
- *Estadística*. Puntualizar características, fortalezas y debilidades de la herramienta. Buscar ejemplos que contextualicen a un caso práctico. Comprobar con experiencia “real”. Se plantea una actividad de investigación que debe llevar a la selección de herramientas adecuadas para la presentación y divulgación de los resultados, análisis y conclusiones obtenidos.
- *Bioestadística*. Familiarizarme con conceptos específicos, comprender su utilización y desarrollar ejercicios aplicados. Actividades múltiples: leer, entender, mirar, practicar, abstraer, aplicar, dar significados, hacer operaciones.

El grupo de los físicos, biólogos, ciencias naturales:

- *Análisis de sistemas de potencia*. Lectura en libros acerca de la teoría de análisis de sistemas de potencia. Actualización de nuevas teorías mediante la búsqueda y lectura de artículos (*papers*). Mediante modelos computacionales, verificar y “jugar” con las teorías. Estos

modelos computacionales corresponden al comportamiento en la realidad. Hacer proyectos, realizar talleres, trabajo colaborativo.

- *Salud ocupacional*. Definir conceptos básicos, ilustrar por medio del ejemplo.
- *Medicina interna de pequeños animales*. Lo principal es reflexionar, interiorizar y comunicarlo, creando expectativas y dando la posibilidad de debatir desde el punto de vista individual.
- *Urgencias en pequeños animales*. Las actividades que realiza se dirigen más hacia una realidad que hacia un texto; partiendo de una guía se discuten casos reales, porque también conozco por experiencia propia.
- *Biotecnología reproductiva*. Reflexiono sobre lo que conozco. Me aseguro de la veracidad de lo que sé. Llevo a cabo lo que sé a la praxis. Finalmente transmito el discurso, contagio al estudiante.
- *Visión binocular-percepción viso-espacial*. Me genera inquietud, dudas, o incluso las resuelvo. Aplico, profundizo, investigo.
- *Zootecnia-formulación y evaluación de proyectos*. Tratar de transmitir ese conocimiento a través de actividades, como lecturas, talleres grupales, aplicabilidad a la realidad y sistematización de la información. Con análisis de casos y situaciones actuales, que permitan al estudiante asimilar, comprender y aplicar. Cuando conozco investigo más en el área buscando profundizar y actualizar temas.
- *Mecánica de fluidos*. Confrontar las metodologías utilizadas en cada tema por diferentes autores. Verificar estas metodologías desde diferentes puntos de vista para entender con más claridad el procedimiento. Aplicarlo en soluciones de diferentes ejercicios.
- *Electrónica*. Fortalecer y complementar con ejemplos que demuestren la aplicabilidad de los conceptos, es decir, pasar de un nivel de abstracción a uno de practicidad.
- *Análisis de circuitos eléctricos*. Me apropio del conocimiento específico “heredado” desde el siglo XVII. Proceso de pensamiento. Raciocinio, razonamiento abstracto, el sentir una “realización personal” y el gusto intrínseco por las matemáticas.
- *Control de la contaminación del aire (Ingeniería Ambiental, Biología)*. Procesos lógicos de conocimiento. Para conocer mi asignatura

hago una lectura exhaustiva de bibliografía en el nivel de textos, que complemento periódicamente con artículos científicos de actualidad. Planteo y desarrollo ejercicios matemáticos y prácticas de laboratorio.

- *Inmunología*. Lectura, revisión artículos científicos, libros, revistas, aplicación a la práctica clínica y análisis de la implicación en la homeostasis o su enfermedad. Proyecto de investigación. Explicación gráfica-aplicada, historia de cómo se llegó al conocimiento, planteamiento de la pregunta análisis. Pensamiento crítico.

Grupo de los economistas y temas afines:

- *Mercadeo*. Profundizar en los conceptos (lecturas específicas). Buscar la aplicabilidad en las acciones. Discutir y plantear ideas sobre los conceptos en las actividades comerciales y de vida en general.
- *Gerencia de la producción*. Proposición de nuevos métodos. Dar seguridad a mis estudiantes. Ahondar en los temas para mantenerme actualizado y propositivo en clase.
- *Seminario de gerencia financiera*. Busco profundizar en el tema para conocer aún más del mismo. Trato de partir de practicar lo conocido.
- *Endeudamiento-formulación de proyectos*. Sistematizo, profundizo, aplico, comprendo, investigo, interpreto. Creo o fusiono hacia nuevas formas de pregunta.
- *Control y gestión organizacional*. Desarrollo un plan detallado para transmitir el saber a los estudiantes. Basado esencialmente en lo práctico, midiendo el nivel de recepción y capacidad de aplicación por parte del alumno. Proyecto de investigación.
- *Sistemas de producción*. Entiendo lo que entiendo cuando creo que es lógico e interactúa correctamente con lo que yo ya sabía. Tomo apuntes cuando leo un texto, hago un esquema, dibujo y ¿...?
- *Evaluación de proyectos*. Profundizo cada vez más sobre los temas. Leyendo, escribiendo y realizando casos basados en la realidad empresarial. Con los estudiantes se realizan en grupos proyectos de investigación para aplicar el conocimiento.

- *Microeconomía*. Para apropiar las nuevas ideas o desarrollos que en mi asignatura se están dando, hago una “lectura crítica”, trato de vincularlo con lo aprendido anteriormente, extraigo las ideas que en mi concepto son fundamentales y busco la forma de encontrarle una aplicación dentro del contexto actual. Organizo ideas a partir de teorías. Establecer un objetivo, preparo agenda normalmente con una pregunta, referencio la teoría y los conceptos a la historia, a sus marcos. Desarrollo la presentación y hago que el estudiante trate de responder.
- *Administración*. Transmito, oriento, doy ejemplos, enseño, educo.

El grupo de los humanistas y temas afines:

- *Introducción a los estudios literarios*. Reflexiono acerca de textos, de contenidos de lectura técnica y literaria. Disfruto textos, clasifico épocas, autores, comparo. Estoy en capacidad de compartir, difundir, orientar, motivar hacia mundos posibles a través del lenguaje.
 - *Psicología organizacional*. Genero motivación en los estudiantes, es decir, les presento de una manera agradable, comprensible y a través de ejemplos reales para que en ellos se despierte el interés de buscar nueva información y compararla. Comunicación, argumentación, servicio proactivo.
 - *Cultura y vida cotidiana*. Me cuestiono. Investigo las propuestas teóricas, complejo. Incorporo y comparo. Reflexiono con la experiencia vivida y con el contexto. Reflexiono. Sintetizo y grafico. Comunico. Analizar situaciones culturales específicas confrontándolas con marcos teóricos. Integrar métodos de análisis.
 - *Promoción de la lectura*. Descubro nuevas formas de tratar un tema o un hecho. Interiorizo los conceptos. Me apropio de los conceptos. Sistematizo los conceptos. Produzco nuevo conocimiento. Actitud proactiva.
 - *Valoración documental*. Desarrollo el programa de estudio e investigación que ayude a actualizarme, aprehendo y comple-

mento lo que “conozco” y lo aplico para poder generar ayudas a través de las cuales el estudiante conozca. Actividades: leer, investigar, llevar a la práctica en mi trabajo cotidiano, ver su aplicación, realizar talleres para que los estudiantes los realicen debidamente. Genero una habilidad mirando “pros y contras” para luego aplicarla.

- *Clasificación documental*. Realizo comparaciones de la práctica versus la teoría. Reviso nuevas tendencias. Fortalezco el problema. Leo temas relacionados. Discuto con pares para validar. Documento lecciones aprendidas y buenas prácticas.
- *Diseño de investigación*. Busco bibliografía de fundamentación y experiencias reales de nuestro medio. Traduzco las lecturas a realidades nuestras y las aplico. Contrasto los hallazgos y los divulgo. Me conmuevo con los resultados y mantengo la curiosidad y la esperanza. Ejercicios de investigación, orientación por grupos.
- *Administración de bibliotecas*. Me actualizo para revisar nuevos conceptos y diferencias entre las posiciones y las teorías, para luego elaborar un plan. Intento que el estudiante se dé la oportunidad de descubrir a través de sus compañeros y en colaboración.
- *Ética profesional (en Seminario financiero, Contabilidad)*. Inicialmente realizo una prueba de diagnóstico no con el ánimo de calificar cuantitativamente sino cualitativamente con el fin de iniciar procesos de aprendizaje homogéneos.
- *Enseñanza del inglés*. Desarrollo actividades para que los alumnos también adquieran el conocimiento.

Pregunta 2: ¿por qué esta actividad es conocimiento (de mi asignatura)?, los docentes respondieron así.

El grupo de los matemáticos:

- *Álgebra lineal*. Se puede utilizar en la organización de datos. Con base en esta se pueden optimizar diferentes procesos. Se pueden resolver problemas, de diferentes áreas del conocimiento.

- *Fundamentos de matemáticas*. Se genera conocimiento en el aprendizaje porque hace que este revise sus conocimientos previos y adquiera nuevos gracias al uso del razonamiento heurístico y deductivo. Enseñar a aprender.
- *Programación de computadores*. Es conocimiento porque a través de una serie de conceptos metodológicos contextualizados puedo realizar actividades de interés tanto científico, económico, social y, en general, humano. Estimular el proceso cognoscitivo con intencionalidad académica.
- *Estadística*. Porque siguen el proceso de investigación científica: planteamiento del problema, revisión literaria, hipótesis, comprobación. Porque se sigue un proceso como lo plantea Lonergan: 1) experiencia: se enfrenta a los datos reales; 2) entendimiento: ¿por qué se necesitan las herramientas?; 3) juicio: ¿qué implica el uso de cada herramienta?; 4) decisión: con conocimiento se selecciona lo más adecuado.
- *Bioestadística*. Porque me acerco a algo que existe y que yo no manejo, con la intencionalidad de aprenderlo, de ubicarlo en mi ejercicio profesional, laboral, y logro integrarlo con otros saberes previos y verle su utilidad.

El grupo de los físicos, biólogos, ciencias naturales:

- *Análisis de sistemas de potencia*. Porque no importa la configuración ni la topología de sistemas de potencia, puedo analizarlo, y determino cómo será su operación eficiente desde el punto de vista técnico y económico. Aplicar técnicas de trabajo colaborativo recomendadas en la ingeniería por varios autores.
- *Mecánica de fluidos*. Porque confrontando y verificando desde diferentes puntos de vista, tiene la certeza de que el procedimiento está bien, cumple con lo inicialmente propuesto, o en realidad, si no está de acuerdo, o por lo menos no se llega a los mismos resultados, así sea con diferente metodología, el procedimiento está mal. Crear ambiente de responsabilidad.

- *Análisis de circuitos eléctricos*. Porque está soportada en un “método científico” que a lo largo de los años se ha vuelto una ley. Está soportada por experimentos realizados a veces que confirman las leyes naturales y la física y se consideran “verdades absolutas” matemáticamente hablando. Resultados tangibles.
- *Electrónica*. Porque demuestra el campo de aplicación concreta del conocimiento en sí.
- *Control de la contaminación del aire*. Porque en la lectura bibliográfica, el desarrollo de modelos matemáticos y las prácticas de laboratorio se escudriñan los conceptos “accesorios” para abordar el diseño de equipos de control de la contaminación del aire.
- *Inmunología*. Hay bases moleculares bioquímicas, biológicas de los eventos inmunológicos. Se dan en un ser vivo. Influyen en todos los procesos fisiológicos y fisiopatológicos del ser. Conocimiento teórico.
- *Salud ocupacional*. Porque hay que comprender los fenómenos que nos rodean.
- *Medicina interna de pequeños animales*. Esa actividad o modo de entender con el alumno permite prever, tomar decisiones, reflexionar y sacar conclusiones correlacionando directamente con una verdad.
- *Urgencias en pequeños animales*. Por ejemplo, una enfermedad de un perro. Una cosa es saber cómo se llama, otra es conocer ya completamente cómo se manifiesta, cómo se trata, etcétera. Y otra, es verla directamente en un caso real. Es un proceso para el alumno, quien va conociendo y aprendiendo de un evento que en este caso es una enfermedad.
- *Biotecnología reproductiva*. Es una disciplina del saber. Se interioriza el saber. Se canaliza, se dirige y se exterioriza. Se observa en forma palpable.
- *Visión binocular-percepción viso-espacial*. Porque genera una acción a partir del conocimiento.
- *Zootecnia-formulación y evaluación de proyectos*. Las actividades mencionadas son conocimiento porque pueden ser aplicadas para solucionar problemas o toma de decisiones en el medio actual.

Grupo de los economistas y temas afines:

- *Mercadeo*. Aporta nuevos conceptos y los amplía. Permite ver su funcionalidad. Comprensión de los procesos-conceptos, pensar creativamente. Las actividades son herramientas.
- *Sistemas de producción*. Porque se supone que leo textos elaborados por personas reconocidas como conocedores de un área, cuyas ideas han sido comprobadas científicamente en instituciones dedicadas a producir conocimientos, por ejemplo, “Corpoica”, y ya han sido utilizadas por la economía.
- *Evaluación de proyectos*. Porque tiene como base la investigación y el análisis.
- *Microeconomía*. Porque no solo recibo las nuevas ideas sino que, además, me cuestiono, proceso y me retroalimento con estas. Porque creo que se cumplen tres competencias cognitivas básicas: conceptualizar, la conceptual; analizar, la analítica; proponer, la propositiva.
- *Administración (en Economía)*. Porque necesito dominar técnicas, métodos, haber aprendido algo para poderlo transmitir y ese algo es conocimiento.
- *Gerencia financiera-seminario*. Porque trato de comprender lo conocido y analizar cómo se puede poner en práctica esto.
- *Endeudamiento-formulación de proyectos*. Me permite entender, enseñar, crear y aplicar. Avanzo el tema y tengo nuevos interrogantes o respondo a los que tengo.
- *Control y gestión organizacional (en Economía)*. Porque le permite al estudiante conocerlos y aplicarlos en su actividad diaria o en la empresa y le permite crecer como persona. Además de recibir nueva información que le genere inquietudes y lo invite a la investigación.
- *Gerencia de la producción*. Porque en la medida en que se construye el conocimiento, es posible tener un crecimiento y la capacidad de compartirlo. “No se puede dar lo que no se tiene”.

El grupo de los humanistas y temas afines:

- *Introducción a los estudios literarios*. Porque permite ampliar la visión de mundo, y sensibilizar hacia el hecho comunicativo del texto literario, al mismo tiempo que motivar para una nueva búsqueda y aporte a la cultura literaria y, en general, humanizando cada vez más.
- *Psicología organizacional*. Trabaja procesos lógicos como percepción, atención y motivación. Esta última es la que mueve o impulsa al aprendizaje. El hecho de que se investigue y compare le ayudará a reforzar los procesos anteriores. Es un proceso de aprender a desaprender.
- *Cultura y vida cotidiana*. Teoría y realidad. Tamiz de la crítica a la luz de los paradigmas. “Diferenciar” = el lenguaje. Compara con planteamientos de la realidad.
- *Promoción de lectura*. Porque me permite descubrir, reconocer, investigar y profundizar el tema, ver sus múltiples facetas que puedo comunicar una vez las haya interiorizado. Conlleva investigación.
- *Valoración documental*. Se puede percibir, aprender, tocar a través de talleres y prácticas. Miro con qué tiene relación, puedo construir dinámicas sobre esto que ya tomé para mí y analicé previamente.
- *Clasificación documental*. Porque hay variación. Reforzamiento. Aplicación práctica que genera nuevas formas de hacer o ver y en consecuencia modifica el desempeño.
- *Diseños de investigación*. La primera ilustra la acción, la segunda facilita el descubrimiento, se refieren al saber pensar y saber hacer. Sistematizo las vivencias principales. Aplicación teoría-práctica. Optar caminos.
- *Administración de bibliotecas*. Porque interrogan, precisan sobre conocimiento, crecimiento.
- *Ética profesional (en Seminario financiero, Contabilidad)*. Porque involucra a quienes actuamos dentro del proceso académico y formativo, fortaleciendo y animando a los grupos a ser participativos y conciliadores del saber y del entender.

- *Enseñanza en inglés.* La actividad no es el conocimiento es el medio para desarrollarlo.

En suma, las respuestas traducen la variedad de las visiones disciplinares de los distintos docentes desde el estado usual en el que ellos perciben esas disciplinas. Detrás de todos se percibe la seguridad en esos saberes —sobre todo en los argumentos de la tercera pregunta— y su interés por acertar en la docencia. Y, de todas maneras, en el conjunto de las respuestas se manifiesta la búsqueda de un mejor entendimiento de lo que se hace al conocer y al promover el aprendizaje en los estudiantes, tal y como corresponde al dinamismo de una cultura intelectual universitaria. La simple participación en los cursos de formación docente y en actividades como las que se adelantaron para responder estas preguntas es evidencia de este dinamismo.

Sugerencias para la discusión

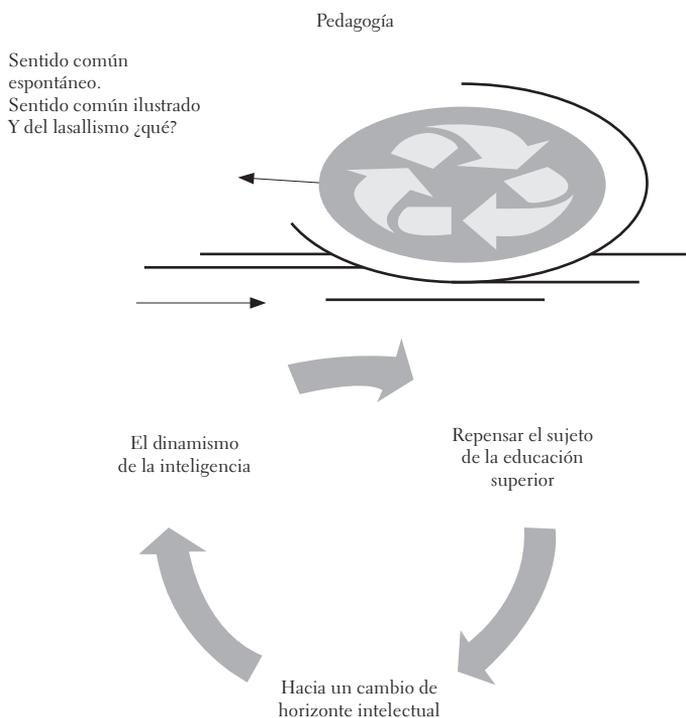
La pluralidad de temas, problemas, terminología, enfoques y métodos, hace muy difícil el desarrollo de la interdisciplinariedad en la Universidad, salvo en áreas y proyectos muy específicos. En la mayoría de los casos, cuando empleamos este término nos referimos a enfoques multidisciplinarios.

¿Es posible lograr interdisciplinariedad mejor *a partir* de la búsqueda de solución de problemas concretos de la realidad de la sociedad, antes que de debates *sobre* los estatutos epistemológicos de las disciplinas?

¿Tiene la pedagogía —en cuanto saber del maestro que aborda problemas complejos, disciplinares, didácticos, psicosociales, sociales, culturales, de poder— una mejor posibilidad que otros saberes para lograr la interdisciplinariedad y hasta la transdisciplinariedad?

CUARTA PARTE: PEDAGOGÍA DEL SENTIDO COMÚN AL SENTIDO COMÚN ILUSTRADO (FIGURA 5)

FIGURA 5. Síntesis de la cuarta parte



Fuente: elaboración propia.

A fuerza de soportar lo esencial en nombre de la urgencia, se termina por olvidar la urgencia de lo esencial.
Hdj Garum O'rin

Los errores que me llevaron a una relativa verdad, y las verdades que repetidas veces me condujeron al error, unos y otras no me permitieron —ni yo lo pretendí nunca— orientar, dirigir, enseñar lo que se llama el proceso creador, los vericuetos de la literatura. Pero sí me di cuenta de una cosa: de que nosotros mismos vamos creando los fantasmas de nuestra propia mitificación. De la argamasa de lo que hacemos, o queremos hacer, surgen más tarde los impedimentos de nuestro propio y futuro desarrollo. Nos ve-

mos indefectiblemente conducidos a la realidad y al realismo, es decir a tomar una conciencia directa de lo que nos rodea y de los caminos de la transformación, y luego comprendemos, cuando parece tarde, que hemos construido una limitación tan exagerada que matamos lo vivo en vez de conducir la vida a desenvolverse y florecer. Nos imponemos un realismo que posteriormente nos resulta más pesado que el ladrillo de las construcciones, sin que por ello hayamos erigido el edificio que contemplábamos como arte integral de nuestro deber. Y en sentido contrario, si alcanzamos a crear el fetiche de lo incomprensible (o de lo comprensible para unos pocos), el fetiche de lo selecto y de lo secreto, si suprimimos la realidad y sus degeneraciones realistas, nos veremos de pronto rodeados de un terreno imposible, de una tembladera de hojas, de barro, de nubes, en que se hundan nuestros pies y nos ahoga una incomunicación opresiva.

Pablo Neruda

Tal vez sorprenda un tanto ubicar la pedagogía dentro del sentido común, pues en la época moderna, especialmente a partir del análisis de los “ídolos” (prejuicios) de Francis Bacon, se ha entendido que la ciencia es un saber de un nivel muy diferente al del sentido común, y gracias a la importancia de aquella se ha tendido a menospreciar a este. Es lo opuesto al conocimiento experto, es preanalítico y sus expresiones son dudosas y discutibles. No obstante, son muchas las voces que exaltan el valor del sentido común, veamos algunas de ellas:

El buen sentido es el que mejor está repartido entre todo el mundo.

René Descartes (1596-1650)

La ciencia es un magnífico mobiliario para el piso superior de un hombre, siempre y cuando su sentido común esté en la planta baja.

Oliver Wendell Holmes (1809-1899). Poeta y humorista estadounidense

Es más fácil ser genial que tener sentido común.

Jacinto Benavente (1866-1954)

El sentido común es el instinto de la verdad.

Max Jacobs (1876-1944).

Para el quehacer universitario es bastante significativo el análisis que hace del sentido común el filósofo de la ciencia Karl Popper,²⁹ para quien la ciencia tiene como referente permanente este nivel de la experiencia, pero lo supera y su actividad se desenvuelve en otro nivel experiencial.

En los últimos cuarenta años, sin embargo, se han multiplicado en las ciencias humanas y sociales los estudios sobre “la vida cotidiana” (por ejemplo, sociología de la vida cotidiana) y sobre los saberes propios de esta vida, como los saberes populares, saberes ordinarios o saberes del sentido común.

Un pensador que exploró a fondo el tema del sentido común es el teólogo y filósofo canadiense Bernard Lonergan; su comprensión de este tema lo planteó sobre todo en el libro *Insight: estudio sobre la comprensión humana*,³⁰ en donde desarrolla toda la riqueza epistemológica de este nivel de comprensión. Su entendimiento de este nivel se basa en una antropología de inspiración aristotélica, según la cual, lo que nos distingue a los seres humanos es el dinamismo de la búsqueda por entender lo que nos pasa y cuanto nos rodea.³¹ Ese dinamismo distingue a todo ser humano cualquiera sea su condición y nivel formativo o académico, es decir, que caracteriza a quienes se mueven en el plano de los saberes ordinarios —de sentido común— y a los filósofos y científicos. La manera como cada ser humano satisface sus necesidades es, así, diferente, como son diferentes los resultados desde el punto de vista de la validez y confiabilidad de esos resultados.

Pero en el caso del sentido común enseña José Eduardo Pérez Valera —considerado como resultado de adquirir un hábito intelectual—, “el sujeto se relaciona con la vida de todos los días, de modo que es capaz de responder fácilmente a preguntas tales como ¿qué pasa? En estas circunstancias ¿qué hay que decir? ¿Qué hay que hacer? ¿Cómo debo comportarme? ¿Qué medios hay que tomar para hacer eso?”.³² Este hábito intelectual que responde al deseo de saber y de obrar adecuadamente no lo ejercitan todas las personas con la misma agilidad, y quienes lo poseen en menor medida se turban, pierden la calma o se paralizan cuando tienen que enfrentar tales preguntas. Ahora bien,

²⁹ Popper, K. 1988. *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.

³⁰ Lonergan, 1999, *op. cit.* caps. 6-7.

³¹ Aristóteles. *Metafísica*, I, 1.

³² Pérez, J. 1992. *Filosofía y método de Bernard Lonergan*. México D. F.: Jus.

en el ser humano, las relaciones con lo que le rodea están mediadas por la cultura del grupo y por los significados que esta encierra. El sentido común, entonces, es común porque está mediado por ese conjunto de significados que comparte el grupo del cual se forma parte.

Ciertamente en este nivel de la experiencia humana no se tiene interés por definiciones claras y precisas ni por ideas universales o por los métodos rigurosos de verificación. Más bien por lo particular.³³ Es la especialización en lo particular. Sin embargo, en este saber ordinario se da una gran riqueza de saber, como el que se expresa en las sentencias y proverbios, o en las soluciones prácticas a la diversidad de problemas con los que las culturas enfrentan la solución de sus necesidades.

Así, un docente resuelve muchos de los problemas del aula, bien porque lo ha visto hacer a sus propios maestros, porque lo ha comentado con sus compañeros, porque en otros ambientes o anteriormente lo ha hecho así, y a su juicio, ha funcionado, o porque dentro del imaginario que se ha formado en su cultura entiende que así hay que hacerlo. Posiblemente se oriente por los refranes usuales en nuestra sociedad, tales como: “El que sabe, sabe”, “a buen entendedor, pocas palabras”, “lo cortés no quita lo valiente”, “quien no obra como piensa, termina por pensar como obra”, “una manzana podrida...”, “más vale tarde que nunca”, “lo que natura non da, Salamanca...”, “la constancia vence lo que la dicha no alcanza”, “el que persevera alcanza”, “produjo el parto de los montes”, “la letra con sangre entra”, “la letra con risa entra”, “la experiencia hace al maestro”, etcétera. Cada uno de estos sugiere una manera de entender la práctica educativa y posiblemente la forma de ejercerla.

El proceso de entendimiento de lo que nos pasa se va realizando a través de unas operaciones que las podemos caracterizar así. En cada caso tenemos experiencia de lo que nos rodea y de lo que nos pasa, a esa experiencia le buscamos su sentido y su significación, tratamos de entenderla, gracias a este entendimiento tomamos postura ante esta y decidimos lo que vamos a hacer a continuación. El ciclo se repite y en cada nueva experiencia posiblemente tenemos “más experiencia”, esto es un nivel de conciencia más diferenciado. Si intencionalmente buscamos comprender mejor la experiencia y comprender cómo la comprendemos, seguramente avanzamos más en esos niveles de

³³ *Ibid.*

diferenciación de la conciencia. Y si ese ejercicio de comprensión lo enriquecemos con datos de las ciencias, posiblemente nuestro nivel de conciencia sea más preciso y nuestras decisiones más afortunadas y mejor justificadas. En el campo de la pedagogía, tal vez se dirá que estamos pasando de una pedagogía empírica tradicional, a una pedagogía más técnica o hasta a una pedagogía crítica.

Hasta aquí hemos hecho una mención del sentido común como proceso ordinario de entender lo que nos pasa. Pero el sentido común y su manera de entender, así como los saberes que origina, hoy por hoy también son objeto de estudio de diversas disciplinas; por ejemplo, la antropología, la sociología, la psicología social, la historia, la pedagogía como discurso formal.

Así pues, el saber del sentido común también tiene niveles. Al que hemos venido refiriéndonos lo podemos denominar el *nivel espontáneo*. Y el estudio del sentido común podemos denominarlo *sentido común ilustrado*. Todavía más, podemos dentro de este nivel, distinguir, con el autor que nos ha orientado en esta reflexión,³⁴ los estudios humanos y las llamadas *ciencias humanas*.

Dentro de estas distinciones cabe destacar la que se hace entre el sentido común y la ciencia. En el primer caso se trata de una especialización en lo particular, en el caso de la ciencia se busca la formulación de teoría, principios y leyes con pretensiones universales.

El sentido común ilustrado se relaciona con el entendimiento de lo concreto, de la cultura empírica, y para este entendimiento se puede recurrir a teorías de la ciencia, de una o de varias; se puede recurrir a planteamientos filosóficos, pero su interés es comprender lo particular, con su dialéctica, sus procesos y sus singularidades, sin pretender elaborar leyes o principios universales. En cuanto a la pedagogía en la educación superior, los profesores Ibarra, Martínez de Dueri y Vargas de Avella constatan:

La comprensión de la pedagogía nos coloca frente a un sector heterogéneo y disperso del conocimiento en donde fluyen y confluyen diversas maneras clásicas y actuales de entenderla y practicarla, ya sea a partir del sentido común, de la experiencia o de los aportes de otras disciplinas. Estos aportes, por ejemplo, han logrado integrarse

³⁴ Bernard Lonergan.

algunas veces para explicar e interpretar los problemas propiamente pedagógicos; pero en muchas otras, se manifiestan yuxtapuestos sin lograr configurar un todo coherente, dado, en parte a que tales aportes proceden de teorías científicas de diferentes orígenes epistemológicos y diversos intereses poco vinculados con los problemas pedagógicos y por otra, al predominio que adquieren en la práctica los planteamientos ideológicos no sometidos a debate, los cuales impiden la visibilidad de principios, criterios y aportes explicativos y comprensivos de procedencia científica.³⁵

Nos podemos preguntar si las observaciones críticas del anterior párrafo no aplican al pensamiento lasallista cuando se remite al nivel de la educación superior, precisamente en razón de que necesita mayores niveles de diferenciación de la conciencia.

Lo cierto es que se aprecia la necesidad de reflexionar sobre este pensamiento para atender a las características propias del nivel de la educación universitaria y de los cambios que se han venido sucediendo en el contexto sociocultural actual. Destaquemos algunos de estos basados en el análisis del teólogo y filósofo Bernard Lonergan:

El cambio contemporáneo de eje de sentido³⁶

El cambio del eje del sentido en la cultura, por una parte, y por otra, *el cambio del eje de sentido en lo pedagógico*. Hoy se ha hecho patente el principio de que las visiones unificadas del mundo están sujetas a cambios notables. Esto no lo inculca ni la cultura clásica ni el pensamiento aristotélico. Por eso es por lo que Lonergan señala para nuestro tiempo actual una serie de nociones básicas, provenientes de la Antigüedad, y que hoy ya han cambiado en su sentido. Lo anterior postula la exigencia de un punto de vista superior y de un punto de vista universal potencial lo suficientemente flexible, dinámico

³⁵ Ibarra, O., Martínez, E. y Vargas, M. 2000. *Formación de profesores de la educación superior: programa nacional*. Bogotá: Icfes, p. 68.

³⁶ Ruiz, L. y Monguí, J. 2006. II. Conversión intelectual: la cultura intelectual y el desarrollo humano en la Universidad. En *Pedagogía de la pregunta: (desde el horizonte de Bernard Lonergan en el contexto del lasallismo)*. Bogotá: Universidad de La Salle.

y trascendental, que pueda ofrecer un horizonte mejor y más completo para la comprensión de lo humano y del bien humano, movido por el deseo puro de saber.

La noción de *ciencia* ha cambiado

Hoy la ciencia no es ya un conocimiento cierto sino probable. La ciencia en nuestros tiempos solo se ocupa de datos de las cosas más bien que referirse a las cosas. Atiende a las correlaciones y no a las causas de las cosas, no se interesa por un fin, un agente, una materia, una forma.

Las nociones de *universal* y *necesario* han cambiado

La nota característica del conocimiento científico que subrayaba lo universal y lo necesario como su campo propio, en estos tiempos ha pasado a ser una noción meramente marginal, pues ni siquiera en las matemáticas se cumple tal pretensión.³⁷

La noción de *erudición* (*scholarship*) ha cambiado

Los estudios de los filólogos, de los literatos, de los lingüistas, exegetas e historiadores, es decir, el campo de la erudición, desde principios del siglo XIX hasta nuestros días, ha cambiado: ahora el interés no es alcanzar la elocuencia humanista, sino lograr el conocimiento con que el sentido común capta el pensamiento, el discurso y la acción de otros sentidos comunes propios de lugares y épocas distantes, lo cual implica que el trabajo se lleve a cabo por un amplio equipo y no por una sola persona.³⁸

³⁷ “Antiguamente se sostenía que la ciencia se refería a lo universal y a lo necesario. Hoy, en matemáticas, la necesidad es una noción marginal; ciertamente las conclusiones fluyen necesariamente de sus premisas; pero las premisas fundamentales son postulados libremente elegidos, no verdades necesarias. [...] La teoría cuántica y la economía keynesiana han puesto punto final a esa concepción” *Ibid.*, p. 306.

³⁸ “Antes, la erudición se proponía como fin alcanzar la elocuencia humanista. Pero la filología de principios del siglo XIX se propuso la reconstrucción de las obras del género humano. Sus éxitos iniciales estuvieron en el campo de los estudios clásicos y de la historia de Europa. Pero desde hace largo tiempo ha pasado también al campo de los estudios bíblicos, patristicos

La noción de *principio* en filosofía ha cambiado

La noción de *principio* en filosofía ha sufrido un cambio notable. Los principios identificados con las proposiciones de evidencia inmediata, y que constituían las premisas básicas para las deducciones filosóficas, hoy ya no tienen crédito. La existencia finita no se conoce por proposiciones analíticas sino por un proceso llamado *de verificación*.³⁹

Las nociones de *ciencia especial* y de *ciencia general* han cambiado

La noción de *ciencia* ha sido interpelada en su raíz. Las ciencias naturales y humanas se ocuparán de dar cuenta de todos los datos sensibles. Y la existencia de una ciencia general se justificará si asume como datos los datos de la conciencia, esto es, si efectúa un giro hacia la interioridad.⁴⁰

y medievales. Sus trabajos son obras de colaboración, especializados, progresivos y extensos. Lo que antiguamente se pensaba que estaba dentro de la competencia de un solo teólogo dogmático hoy solo puede emprenderse por un amplio equipo” *Ibid.*

³⁹ “Hubo un tiempo en que los principios eran considerados como el fundamento de la filosofía, y esos principios se identificaban con las proposiciones de evidencia inmediata que constituían las premisas básicas para las deducciones filosóficas. Ahora es verdad que existen proposiciones analíticas. Si uno define A por el hecho de estar en relación R a B, entonces no puede haber una A sin una relación R a B. Sin embargo, también es verdad que no es necesario que exista una A con una relación R a B. Porque la existencia finita no es conocida ni por la definición de términos, ni por la elaboración de proposiciones analíticas, sino por un proceso llamado de verificación” *Ibid.*

⁴⁰ “Aristóteles y sus discípulos reconocían la existencia de ciencias especiales que trataban de seres de especies particulares, y una ciencia general que trataba del ser en cuanto ser. Ahora las ciencias de la naturaleza y las ciencias humanas tratan de dar cuenta de todos los datos sensibles. Por consiguiente, si ha de haber una ciencia general, sus datos tendrán que ser los datos de la conciencia. Así se efectúa el giro hacia la interioridad. La ciencia general es, en primer lugar, teoría del conocimiento (¿qué hace usted cuando conoce?); en segundo lugar, epistemología (¿por qué esta actividad es conocimiento?); y en tercer lugar, metafísica (¿qué conoce usted cuando hace eso?). Esa ciencia general consistirá en un estudio general de los métodos de las ciencias especiales y no, como en el aristotelismo, en un estudio general del contenido de las ciencias especiales” *Ibid.*

El giro hacia la interioridad

El cambio de eje de sentido de la cultura en el presente milenio (al pasar por el 2004) se orienta hacia el vector dinámico de la interioridad, hacia el cuarto nivel de la conciencia intencional: el nivel de la deliberación, la evaluación, la decisión, la acción.⁴¹

El cambio de eje de sentido en lo pedagógico

El cambio del eje de sentido de la cultura es un humanismo que afecta la educación. A lo largo del decurso de la historia aparecen diversas tendencias, variedad de énfasis según las demandas de los diferentes contextos históricos, según la variedad de encarnaciones culturales, según el cambio de intereses y prioridades de la sociedad.

Eje pedagógico centrado en el humanismo de la elocuencia

En el marco de la historia de la pedagogía de Occidente, el caso colombiano se puede ilustrar con las diversas reformas emanadas del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Son memorables los programas del MEN en los cuales era sustantivo el estudio de los clásicos: los grandes oradores y la oratoria, la recitación y declamación en poesía, la dramática y el teatro, el estudio del latín y del griego, etcétera. El cultivo de la palabra y de la elocuencia es la meta de la formación para los seguidores de este enfoque.

⁴¹ “El precedente giro hacia la interioridad fue ensayado de diversas maneras desde Descartes, pasando por Kant, hasta los idealistas alemanes del siglo XIX. Pero se produjo un cambio más acentuado aún, un paso del conocimiento a la fe, a la voluntad, a la conciencia, a la decisión, a la acción. Esto fue lo que ocurrió con Kierkegaard, Schopenhauer, Newman, Nietzsche, Blondel, los personalistas y los existencialistas. La dirección de este cambio es correcta, en el sentido de que el cuarto nivel de la conciencia intencional (el nivel de la deliberación, la evaluación, la decisión, la acción) eleva los niveles anteriores de la experiencia, la comprensión y el juicio. Va más allá de ellos, pone un nuevo principio y un nuevo tipo de operaciones, orienta los niveles anteriores hacia un nuevo objetivo, y, lejos de disminuirlos, los conduce hacia una fecundidad todavía mayor” *Ibid.*, pp. 306-307.

Eje pedagógico centrado en la urbanidad

En la historia de la pedagogía colombiana, es digna de mencionar la *Urbanidad* de Carreño. El fomento de las diversas formas de delicadeza, de buen trato, de buenas relaciones humanas, de finura en las formas de cortesía, etcétera, son énfasis del eje pedagógico centrado en la urbanidad.⁴²

Eje pedagógico centrado en el mundo de la teoría

La historia de la pedagogía en Colombia es ilustrativa al respecto. El MEN, en sus políticas educativas, realizó reformas a los planes y programas, tendientes a fomentar el estudio de las ciencias naturales, la expedición botánica, las ingenierías, las carreras técnicas, el SENA, etcétera, y a subordinar y, a veces, a marginar los estudios humanísticos. La productividad, la oferta y la demanda constituyen el criterio dominante en este eje pedagógico.⁴³

Eje pedagógico centrado en el humanismo de la literatura

En Colombia también han surgido movimientos pedagógicos que han acudido a la literatura como mediación para fomentar la identidad nacional, la auten-

⁴² “Otra corriente, de orientación moral, se conoce con el nombre de *filantropía*. Consistía en el respeto y devoción al hombre como hombre. No se basaba en el parentesco, o en la nobleza, o en el hecho de tener una patria y unas leyes comunes, ni tampoco en la educación, sino en el hecho de que el otro, y en particular quien sufre, es un ser humano. La práctica de la *filantropía* fue, desde luego, muy modesta: así, por ejemplo, se le reconocía un mérito en ella a los conquistadores que mostraban una cierta moderación al saquear y reducir a esclavitud a los vencidos. Pero, al menos, fue un ideal que inspiró a la educación y fomentó la urbanidad en las formas, la delicadeza y la afabilidad, el encanto y el buen gusto que aparecen en las comedias de Menandro y en las de sus análogos latinos Plauto y Terencio” *Ibid.*, p. 100.

⁴³ “Una tercera corriente vino del mundo de la teoría; como el pensamiento creador en filosofía y en ciencia es demasiado austero para el consumo del gran público, los pensadores creativos suelen ser más bien escasos. Su día es tan breve que solo alcanza para que detrás de ellos vengan los comentaristas, los profesores y los vulgarizadores que iluminan, completan, transforman y simplifican su pensamiento. En esta forma los mundos de la teoría y del sentido común penetran parcialmente entre sí y parcialmente se distinguen. Los resultados son ambivalentes. Sucederá que se abandonen las exageraciones del error filosófico, mientras que las profundidades de la verdad filosófica encuentran un vehículo que compensa la pérdida de los mitos que esta misma verdad ha desacreditado. Pero sucederá que la teoría se fusione más con el sin-sentido común que con el sentido común, haciendo pretencioso el sin-sentido y, como es común, haciéndolo también peligroso y hasta desastroso” *Ibid.*, p. 100.

ticidad de los colombianos, el sentimiento de nacionalidad y el patriotismo, los valores autóctonos, lo originario y lo ancestral, las glorias y la grandeza de la historia de los colombianos, el amor y el sentimiento de pertenencia a una raza, a una nación, a una etnia, etcétera. Pero este ideal ha quedado en una élite de unos pocos de una clase educada, y no se ha extendido al pueblo, por lo cual, las grandes masas se descontextualizan y estos bienes culturales quedan en la extrañeza para las mayorías, y en consecuencia, la casa de la cultura se convierte en una choza en donde surge la violencia, la decadencia.⁴⁴

Desde luego, esta vida más sencilla sigue existiendo. El humanismo que hemos venido describiendo pertenece a una clase que ha recibido educación. En un pueblo unido por un lenguaje común, por vínculos comunes de lealtad, por tradiciones morales y religiosas comunes, así como por una mutua dependencia económica, la cultura de la gente educada puede influir en muchas personas que carecen de esa educación; este influjo se puede realizar de manera muy semejante a como influyó la teoría en el sentido común preteorético. De este modo, a través de adaptaciones sucesivas, las innovaciones de la teoría pueden penetrar en formas cada vez más ágiles en todas las capas de la sociedad y hacer que esta se aproxime a la homogeneidad necesaria para una mutua comprensión.⁴⁵

Eje pedagógico centrado en el humanismo de la ciencia moderna

El humanismo de la ciencia moderna es quizás el de mayor cubrimiento e impacto en el actual sistema educativo colombiano, en virtud de las políti-

⁴⁴ “[...] la literatura entró también en una fase completamente diferente, Bruno Snell ha comparado los poetas prefilosóficos con los poetas postfilosóficos. Los primeros, anota el autor, se preocuparon siempre por jalonar nuevas áreas del espíritu. Las sagas épicas abrieron el camino a la historia; las cosmogonías a la especulación jónica sobre el primer principio; la lírica abrió el camino a Heráclito, el drama a Sócrates y a Platón. Los poetas postfilosóficos, por su parte, conocen la crítica literaria y las teorías acerca de la poesía. Tienen que escoger su género, su estilo, su tono. Pueden contentarse, como Calímaco, con ser divertidos y artísticos o, como Virgilio, en sus *Églogas*, con expresar la nostalgia, sentida por una civilización compleja, de una vida más sencilla de tiempos pasados” *Ibid.*, p. 101.

⁴⁵ *Ibid.*

cas de mundialización y universalización de la economía y la cultura. Este humanismo, apoyado en los últimos avances científicos, defiende la noción *conocer es ver* como conocimiento. En cuanto método, postula el método científico como forma rigurosa de conocimiento. En cuanto este humanismo es “ciencia”, se muestra como principio de acción que se despliega en las ciencias aplicadas. En cuanto es la fuente de la riqueza y del poder se vale de los medios masivos de comunicación para su expansión. En cuanto sistema se convierte en el sistema educativo capaz de modelar la juventud a su gusto.⁴⁶

Los ejes pedagógicos esbozados aquí como pinceladas de una historia de la pedagogía en Occidente son las huellas de la cultura clásica y de su punto de vista estático. Los estudios antropológicos, los de las ciencias sociales, las investigaciones históricas, etcétera, señalan el principio empírico de la cultura como proceso evolutivo, en continuo flujo, cambiante según los contextos, los clanes, grupos, comunidades, sociedades, etcétera. Además, para la educación, estos ejes requieren de una integración en un punto de vista superior, tal que en su raíz fluya el dinamismo vital de las nociones trascendentales: *sé atento, sé inteligente, sé razonable, sé responsable*. El desarrollo dinámico y abierto de estas nociones debe ser el punto axial de la pedagogía. La pedagogía se ocupa entonces del desarrollo del bien humano. La educación es la acción suprema para cambiar la condición humana.⁴⁷

⁴⁶ “Así como la teoría filosófica engendró el humanismo del sentido común, también la ciencia moderna tiene su progeñe. En cuanto es una forma de conocimiento, pertenece al desarrollo del hombre y fundamenta un humanismo nuevo y más completo. En cuanto es una forma rigurosa de conocimiento, engendra profesores y vulgarizadores, y hasta la fantasía de la ciencia-ficción. Pero la ciencia es también un principio de acción, y se desborda en la ciencia aplicada, en la ingeniería, en la tecnología y en el espíritu industrial. La ciencia es una fuente reconocida de riqueza y de poder, y su poder no es meramente material. Es el poder de los medios masivos de comunicación social: el poder escribir para todos, hablar a todos, ser visto por todos. Es el poder de un sistema educativo capaz de modelar la juventud de la nación a imagen del sabio o del insensato, a imagen del hombre libre o del modelo prescrito por las democracias del pueblo” *Ibid.*, pp. 101-102.

⁴⁷ Lonergan, B. 1998. *Filosofía de la educación*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana, p. 29.

Cambios de eje de sentido en la historia afectan la pedagogía lasallista

Los precedentes cambios del eje de sentido de la historia afectan la pedagogía lasallista en cada uno de los contextos culturales en los cuales se arraiga para su germinación como carisma propio, es decir, en lo cultural y en el carisma lasallista mismo. En lo cultural, en cuanto las nociones en movimiento de cambio tienden al desarrollo de la interioridad, y en lo pedagógico, en cuanto se postula para la educación una pedagogía como la acción suprema para cambiar la situación y la condición humanas.

En lo cultural

La cultura es el conjunto de sentidos y valores que informan y llenan de sentido la vida de una determinada comunidad. Los cambios históricos en la noción de *ciencia*, en las nociones de lo *universal* y *necesario*, en las nociones de *erudición* y en la noción de *principio* en filosofía, en la noción de *ciencia especial* y *ciencia general*, y en la noción de *giro hacia la interioridad*, todos estos cambios nomenclaturales afectan la mentalidad cultural del lasallismo. Los cambios en la discusión inciden y e interpelan el componente antropológico en primer lugar, y luego, como consecuencia, tocan la raíz del componente teológico. En lo relativo al componente antropológico, cuestionan la noción de *sujeto*, de *método*, de *campos de la significación* o *visión de mundo*, ponen en interrogante la escala de valores, y hacen estremecer los cimientos de la noción de *comunidad*. En lo concerniente al componente teológico, los citados cambios plantean las cuestiones relativas al papel de la teología y de la religión como mediación en una determinada matriz cultural. La presencia en el mundo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas es la encarnación de una comunidad cultural. Dicha comunidad cultural tiene la misión de contribuir en la Iglesia al proceso de transformar y trascender el mal haciendo el bien mediante la educación. El elemento transformador es la vida de fe, fraternidad y servicio.⁴⁸ Con base en esta fuente, se requiere transponer para

⁴⁸ Véase Rodríguez, A. Superior General. 2003. Mensaje a los jóvenes lasalianos 2003. Roma, 1 de septiembre.

nuestro tiempo, una nueva cultura sobre la noción de *persona*, una nueva cultura sobre la visión de método como esquema operacional del ejercicio de la vida humana, una nueva visión de comprensión acerca del mundo y de la ciencia, una visión actualizada de la escala de valores que dan sentido al *eros* del espíritu humano, y una respuesta actual a las exigencias de la vida comunitaria. La exigencia de una cultura cimentada en el despliegue del dinamismo de la fe, de la fraternidad y del servicio es lo que debe dar sentido a la labor educativa. De lo anterior se desprende que los currículos, planes, programas, carreras, etcétera, deben estar intencionalmente y conscientemente orientados, como mediaciones, a atender al desarrollo de la vida de fe, a una renovada forma de convivencia fraterna, y a servir al hermano más necesitado. Tal cultura es una mentalidad nueva y actuante, una espiritualidad, fruto de una profunda vida interior, plena de la vida, recibida por la mediación de Cristo Jesús. La vocación o el llamado es hacia la conversión somática y psíquica, intelectual, moral y religiosa dentro del flujo de los acontecimientos históricos que brotan en cada situación concreta de cada comunidad y contexto determinados.⁴⁹

En la pedagogía lasallista misma como carisma

La historia pone en evidencia la diversidad de cambios de eje de sentido en lo pedagógico. Los cambios de eje de sentido en lo pedagógico obedecen a los intereses y prioridades de la sociedad.⁵⁰ Por tal razón, aparecen en el terreno de la historia de la pedagogía: el eje pedagógico centrado en el humanismo de la elocuencia, el eje centrado en la urbanidad, en el mundo de la teoría, en el humanismo de la literatura y el eje pedagógico centrado en el humanismo de la ciencia moderna. Estos cambios de eje de sentido en lo pedagógico afectan la pedagogía lasallista, tal como se ha mencionado al hablar del contexto actual del lasallismo. El lasallismo está construyendo una propuesta, que no es de contraposición con ninguna, sino de integración superior: la primacía de la vida interior del hombre, su carácter metódico operativo trascendental y dinámico del espíritu humano, el mundo del hombre como campos de

⁴⁹ Lonergan, 1988, *op. cit.*, pp. 231-238.

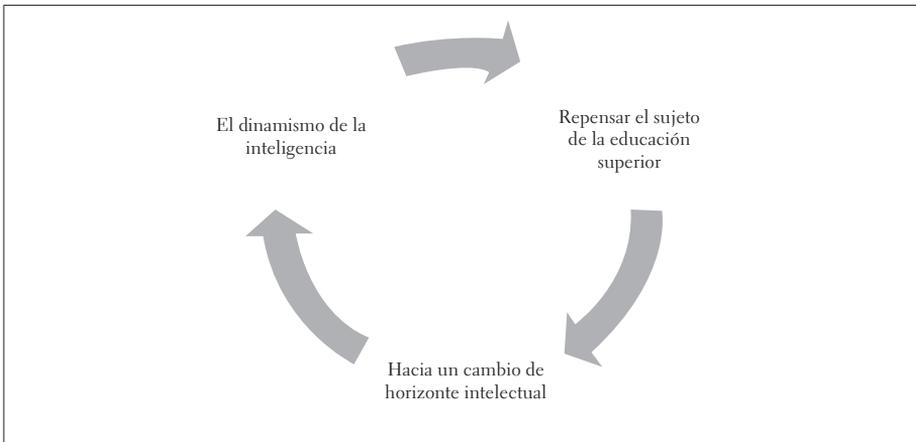
⁵⁰ *Ibid.*, p. 99.

sentido y ámbito para el servicio desinteresado y sacrificado, una escala de valores ascendentes y portadores de sentido, y la tendencia profunda a buscar la fraternidad y el amor sin fronteras en la vida comunitaria.

En tal virtud, el modelo pedagógico del carisma lasallista tiene unos elementos básicos y percibe unas tareas para el presente milenio. Los elementos básicos son: la persona como centro del desarrollo de la acción pedagógica, un proceso de formación como método, una visión de ciencia como campos de la significación, una escala soteriológica de valores como sentido trascendente de lo humano y de la mundanidad, y una noción de *comunidad* fundada en el amor como ágape. Las tareas son: 1) servir a los niños defendiendo sus derechos, 2) ayudar a otros jóvenes a encontrar un sentido en sus vidas, 3) servir a los pobres y excluidos, 4) crear lazos de fraternidad, 5) ser constructores de paz en un mundo dividido, 6) servir a la unidad de la familia humana mediante el ecumenismo y el diálogo interreligioso.⁵¹

QUINTA PARTE: EL CAMBIO DE HORIZONTE EN LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA LASALLISTA (FIGURA 6)

FIGURA 6. Síntesis de la quinta parte



Fuente: elaboración propia.

⁵¹ Véase Rodríguez, *op. cit.*

Educación es hacer sonar en el interior de los que escuchan que la solidaridad es la ternura de los pobres; solo así se entiende que la educación sea una necesidad prioritaria del ser humano. [...] el buen maestro re-cuerda (vuelve a pasar por el corazón) al otro, su discípulo amigo que debe rellenar las páginas de su verdad, que aún permanecen en blanco. El buen maestro las escribe junto al discípulo, porque para enseñar es necesario acompañar, para, juntos, aprender.

Gonzalo Romero Izarra

En la práctica educativa el docente está animado por una imagen de lo que es y de lo que debe ser el estudiante que está educando. Una primera invitación que surge de la propuesta que estamos haciendo es a hacer explícita esa imagen, a evaluarla y, si es el caso, a revalorarla. La imagen que tenemos del educando puede ser la de un “papel en blanco” en el que vamos a dejar nuestra enseñanza; la de una persona práctica que tiene que dominar habilidades y destrezas; la de un ser estrictamente racional que necesita conocer, razonar, asimilar y elaborar conceptos, categorías, hipótesis, teorías, métodos; la de un miembro de un grupo animado por una cultura; la de un agente de cambio y transformación social.

Pero también puede ser la de un ser complejo que se distingue por su afán de entender lo que le rodea y, por ello, vive indagando, preguntándose y preguntando por lo que le pasa y lo que pasa a su alrededor para vivir una vida cada vez mejor.

Esa tensión, ese impulso, ese deseo de comprender es lo que constituye el “¿por qué?” primordial. Llámese como se quiera: agudeza mental, curiosidad intelectual, espíritu de indagación, inteligencia activa, tendencia a conocer... Así pues, esta tendencia primordial es la pregunta pura. Es anterior a todo acto de intelección, a todo concepto, a toda palabra...⁵²

La pregunta es la palabra interior de búsqueda, como inquietud radical del corazón humano. La pregunta como palabra interior surge de una fuente,

⁵² Una noción de *competencia* dice que es “un saber hacer frente a una tarea específica, la cual se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con ella. Esta competencia supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen de la interacción que se establece entre el individuo y la tarea y que no siempre están dados de antemano” (Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá. 1999. *Informe general: “Evaluación de competencias básicas en lenguaje y matemática. Resultados”*. Bogotá: Secretaría de Educación/Universidad Nacional).

y esa fuente es el deseo. La pregunta por ser palabra interior es un acto de la estructura cognoscitiva. La pregunta como palabra interior tiene un término, que es lo inteligible, lo verdadero, lo real, el bien, lo valioso.⁵³

La pregunta como palabra interior es el pivote del *eros* y la base de nuestra conciencia.⁵⁴ Si sigue teniendo vigencia esta visión del ser humano, el primer compromiso de la educación superior — que se caracteriza precisamente por la investigación — es el de promover esta dinámica interna de la inteligencia tanto de estudiantes como de docentes.

Sin embargo, no se trata primariamente de que el docente emplee como herramienta didáctica la pregunta, tal como se ha entendido en cierta “pedagogía de la pregunta”, sino que ambiente y promueva en sus estudiantes ese dinamismo de la inteligencia, es decir, que privilegie la pregunta antes que las respuestas de sus estudiantes.

De otra parte, que tenga la habilidad de reestimar el gusto por las preguntas y el criterio por la proposición de preguntas cada vez mejores, es decir, que el estudiante encuentre en esta dinámica del preguntar un sentido profundo para su vida intelectual y, en general, para su vida personal.

En este dinamismo de la inteligencia se compromete, desde luego, una visión del sujeto de la educación. La Edad Moderna se ha caracterizado por desarrollar una filosofía del sujeto, filosofía de la conciencia, que exaltó a un sujeto estrictamente racional, individual y autónomo y desconoció varias dimensiones del sujeto concreto.

Por el contrario, cuando hablamos de un sujeto que tiene un dinamismo de la inteligencia centrado en la pregunta, y al invitar a promover el gusto por la búsqueda de la verdad dentro de esta búsqueda de un mayor sentido para la propia existencia, nos estamos refiriendo a un sujeto diferente. Primero no identificamos la inteligencia con la “razón”, menos con la “razón moderna”, pues entendemos que la primera identifica a un sujeto que cotidianamente busca “entender” lo que le rodea, y dentro de esa búsqueda algunas o muchas veces — según el caso — desarrolla actividades racionales de “conocimiento”,

⁵³ Lonergan, B. 1970. *Verbum. Word and Idea in Aquinas*. Notre Dame EE. UU.: University of Notre Dame Press.

⁵⁴ Lonergan, B. 1988. *Método en teología*. Salamanca: Sígueme.

que implican el cumplimiento de unos requisitos específicos, para que tengan esa condición de conocimientos.

Por otra parte, con la actividad de la inteligencia asociamos el afecto —por consiguiente, también con el entendimiento—, porque asumimos que sin este, no son vitalmente posibles el entender y el conocer, por ello, coincidimos con Paul Poupard⁵⁵ en que una nueva *paideia* (formación) cristiana tiene que ser la síntesis entre la inteligencia y el afecto.

Además, entendemos que ese dinamismo de la inteligencia no solo es la mayor fuente de sentido de la propia existencia, sino que —especialmente cuando se realiza de manera consciente— es la base para la apropiación de sí mismo, es decir, para la autorrealización autónoma como ser humano.

En realidad, hoy se entiende el sujeto humano como un sujeto existencial concreto que no se reduce a visiones abstractas; o conductistas; o inmanentistas; o a visiones “existencialistas” de corte pesimista; o a visiones arqueológicas, genealógicas o antihumanistas. El sujeto se entiende hoy como un sujeto complejo, intelectual, pero configurado igualmente de modo dramático, práctico, biológico, estético, religioso, y sobre todo, como un sujeto “comunitario”.⁵⁶ ¿Qué implicaciones tiene esta comprensión del sujeto en la práctica educativa universitaria?

Ciertamente, si la educación universitaria es realmente “educación”, tiene que promover el desarrollo integral de esa complejidad, pero ello no implica que cada docente desde su especialización tenga que promover todas esas configuraciones, aunque sí implica que las tenga en cuenta. La institución universitaria también es una institución compleja y es esta quien tiene la tarea de promover ese desarrollo.

¿Qué puede hacer un docente desde su disciplina con respecto a esa formación integral? De hecho, ya hemos empezado a dar respuesta a este interrogante en los párrafos anteriores. Las otras dicen relación con su manera de entender el conocimiento. Normalmente el docente, sobre todo el de las ciencias exactas y de las tecnologías, se preocupa por la validez, la confiabilidad, la pertinencia, la funcionalidad y la lógica racional de lo que enseña;

⁵⁵ Poupard, *op. cit.*

⁵⁶ Sierra, F. 2002. La comunidad como sujeto. *Universitas Philosophica*, 39, 79-118. Bogotá.

la aplicación del método científico o de diversos tipos de modelos. Todo ello dentro de un sentido clásico de “objetividad” (como se evidenció en el capítulo tercero de este escrito) sobre el saber del maestro.

Nuestra sugerencia es intentar adelantar lo que a partir de Kant se puede denominar un *conocimiento del conocimiento*. En términos de Lonergan, se trata de responder, no solo la pregunta epistemológica por la validez, las evidencias y la suficiencia de las evidencias que hacen que nuestro conocimiento sea realmente científico o tecnológico, sino, previamente, ¿cómo entendemos cuando entendemos algo? ¿Qué operaciones intelectuales realizamos cuando comprendemos lo que comprendemos? Y, desde luego, dentro de este tipo de preguntas, ¿cómo “conocemos” cuando decimos que conocemos algo?

Estas preguntas nos remiten a una actitud de “toma de conciencia” de lo que nos pasa cuando comprendemos nuestra vida cotidiana y, luego, cuando conocemos una disciplina; sugerimos se haga esta reflexión de manera grupal, en comunidad, se registre y se sistematice, para darle confiabilidad. Un ejercicio de esta naturaleza no solo contribuirá a mejorar el entendimiento de lo que estamos comprendiendo o conociendo, sino que estimulará ese entendimiento como manera de encontrar niveles de sentido cada vez más avanzados a nuestro entender; apropiarse de sí mismo, autocontrolar las operaciones que nos permiten entender y autorrealizarnos.

Esta toma de conciencia es una expresión de la interioridad del sujeto que conoce, tanto individual como grupal. Varios autores encuentran que este retorno a la interioridad —no a la autoconciencia cartesiana— es una necesidad en este nuevo siglo que comienza. Así, por ejemplo, el hermano Alfredo Morales, de la Universidad de Santo Domingo, señala:

El siglo XX sobrevalorizó la ciencia y la tecnología, buenas y necesarias en sí mismas. Hasta endiosó la *razón*. Y en aras de la precisión y la eficacia nos robaron muchos sueños. Más aún, quisieron quitarnos el derecho a soñar, a contemplar, a admirar, a intentar penetrar en el misterio de la vida, en el misterio del otro, con minúscula y mayúscula, el sentido final de la existencia.

Y ahí tenemos una generación vaciada de sentido, extraviada en los senderos equivocados.

Llegamos así al umbral del siglo XXI cansados y frustrados por promesas incumplidas, y paraísos nunca poseídos, fruto de esos amargos desvaríos sociales, filosóficos, hedonistas, etcétera. Pero como contrapartida, el ser humano busca hoy desesperadamente su centro. Se recupera así la *interioridad*, lo más humano del hombre, y que ha sido *la dimensión perdida en la conciencia moderna*. Se intenta reconstruir de nuevo la unidad interior y la consiguiente búsqueda de sentido y de plenitud. Estamos ante una nueva oleada de *humanismo integral*, a nosotros, los educadores, nos toca canalizarla y dinamizarla.⁵⁷

Es verdad que esta manera de enfrentar el entendimiento de lo que nos rodea, el conocimiento y la práctica educativa, implica un cambio de horizonte intelectual, pues la interioridad con toda su complejidad existencial se entendió, en general, en la epistemología moderna, como una dimensión del conocimiento que había que controlar y evitar que influyera en el objeto de estudio. Pero esto sucedió precisamente porque no se había avanzado tanto como en el siglo XX en la comprensión del sujeto existencial concreto, ni en nuevas formas de epistemología acordes con el avance de las ciencias que se dio en el siglo XX, por ejemplo, en las ciencias sociales y humanas y en los movimiento de interdisciplinariedad en cuanto a ciencias de la naturaleza y ciencias del hombre. Hoy son posibles este tipo de propuestas y se abren paso como alternativas de desarrollo del conocimiento humano hacia niveles superiores de integración.

Este proceso de reflexividad se irá dando —según expusimos anteriormente, al hablar de la pedagogía como sentido común— a partir de la experiencia de lo que entendemos, y de intentar entender cómo entendemos, tomar posición intelectual frente a ese entendimiento y volver a la experiencia para orientarla desde un nivel superior, como en una especie de espiral. En cada nuevo círculo vamos ganando en claridad o “diferenciación de la conciencia”.

Ahora bien, para promover el desarrollo intencional de estas operaciones intelectuales, se las puede traducir en preceptos que orienten la reflexividad hacia un proceso de liberación de la interioridad. Serían los siguientes: *sé atento, sé inteligente, sé razonable, sé responsable y ama*. Estos preceptos se

⁵⁷ Morales, *op. cit.*, p. 10.

irán aplicando a cada nivel de la espiral del proceso de diferenciación de la conciencia, desde el nivel más espontáneo del sentido común, hasta el más alto grado de conocimiento.

Sé atento

En el proceso de desarrollo ascendente, el primer paso de la autotranscendencia es “sé atento”. Aprender a ser atento y enseñar a ser atento es el comienzo de una pedagogía de la pregunta. Aprender a ser atento conlleva la orientación del desarrollo de los sentidos, de abajo hacia arriba, es decir, desde su conocimiento y cuidado anatómico, hasta su recto uso como mediadores del espíritu humano. Enseñar a ser atento implica, de arriba hacia abajo, que hay una tradición y maestros conocedores de esa realidad, de esos bienes que son los sentidos, y de estos podemos recibir toda una experiencia acumulada de lo verdaderamente valioso de la humanidad. Mediante la tradición y sus maestros, el alumno llega a descubrir por sí mismo, el valor de la corporalidad para disponer de esta con la mayor responsabilidad, al llegar a conocer de los sentidos tanto las riquezas y sus potencialidades, así como los sesgos debidos a su desorientación y abusos.

Conviene señalar que el ámbito de los preceptos trascendentales corresponde al “estado intencional cognoscitivo” de la estructura humana. Pero, anterior a este estado, está el “estado dinámico no-intencional inconsciente”, el cual cuenta con los complejos desordenados de la psique, los deseos, los afectos, las pulsiones nerviosas, etcétera.⁵⁸

El primer paso, pues, de la liberación, consiste, por lo tanto, en orientar el dinamismo operatorio del experimentar, mediante la autotranscendencia empírica. Se toma como punto de partida la conciencia empírica, la intencionalidad de la espontaneidad sensitiva, la objetividad potencial empírica, el horizonte del ser, la autotranscendencia evidenciada en la totalidad de lo dado, en lo empírico. Y en torno de esta autotranscendencia empírica se despliegan los campos de la significación y los niveles de comunidad. Es decir, el valor

⁵⁸ En este trabajo se manejan muchos elementos de topografía de la naturaleza humana tomados de la presentación de Sierra, F. 2005. *Topografía de la naturaleza humana*. Esquema presentado al Grupo de Investigación Cosmópolis. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Teología, Bogotá, Colombia.

de la espontaneidad sensitiva sirve de infraestructura para el desarrollo diferenciado de los campos de la significación y para las experiencias comunes en la intersubjetividad que es el primer nivel del desarrollo en los niveles de la comunidad. El valor se nutre con el saber emanado de los campos de la significación, y se conoce, y se vive, y se practica en la comunidad.

Sé inteligente

La autotranscendencia intelectual comienza aquí y su valor buscado es lo inteligible, la unidad inteligible. Su dinamismo se muestra en la pregunta para la inteligencia. La indagación busca la unidad inteligible: el entendimiento, la comprensión, luego, la idea, el concepto, la hipótesis, es decir, la intelección relevante. La pregunta para la inteligencia:

[...] nos impele sobre el flujo espontáneo de representaciones sensibles, imágenes, tendencias e inclinaciones, y lo hace mediante el asombro que se expresa de diversos modos preguntando: ¿por qué? o ¿cómo? o ¿para qué? A la pregunta le seguirá la satisfacción de obtener un acto de comprensión, o una secuencia de intelecciones relevantes. Con la respuesta satisfactoria el principio del movimiento se convierte en principio de reposo.⁵⁹

El segundo paso ascendente, pues, del proceso liberador, consiste en orientar los procesos pertinentes a la operación del entender. Lo inteligible como valor propio de la autotranscendencia intelectual es aquí el núcleo generador, en torno al cual gira la conciencia intelectual, la intencionalidad en sus aspectos de creatividad e imaginación, la objetividad formal-normativa, para llegar a conocer. Los campos de la significación son los nutrientes de lo inteligible como valor, y el ámbito de la vida concreta para la práctica del valor de lo inteligible son los niveles de la comunidad, que en este punto, son las maneras comunes y complementarias de la comunidad civil. En consecuencia, los campos de la significación (las disciplinas, las ciencias, el

⁵⁹ Lonergan, B. 1985. Derecho natural y mentalidad histórica. En Crowe, F. (Ed.). *A Third Collection. Papers by B. J. F. Lonergan* (pp. 169-183). Londres: Paulist Press.

currículo, los programas académicos) y los niveles de comunidad, junto con los actos intencionales y conscientes, son las fuentes de la significación, de la autotranscendencia intelectual.

Sé razonable

¡No crea lo que le digan! ¡Verifíquelo! La autotranscendencia intelectual, en su segunda instancia, “cognoscitiva”, aparece con la pregunta para la reflexión. Surge la pregunta para la reflexión:

Con todo, la satisfacción intelectual, a pesar de lo placentera que es, no es todo lo que el espíritu humano ambiciona. Más allá de la satisfacción se interesa por un contenido y en esta forma la obtención de un acto de comprensión conduce a la formulación de su contenido. Expresamos una suposición, sugerimos una posibilidad, proponemos un proyecto. Pero nuestra suposición puede provocar sorpresa, nuestra posibilidad sugerida suscitar dudas, nuestro proyecto afrontar la crítica. En esta forma, la inteligencia le abre el camino a la reflexión. Surge el segundo tipo de pregunta. Así como la inteligencia nos impele más allá del flujo de la espontaneidad sensitiva, así en este momento, la reflexión nos empuja más allá de las preocupaciones elementales tanto de los sentidos como de la inteligencia. La intelección formulada es recibida con preguntas ulteriores y diferentes tales como: ¿es eso así? ¿Estás seguro? Hay una exigencia de razón suficiente o de suficiente evidencia [...] el que lo haga [es el nivel propiamente epistemológico].⁶⁰

En consecuencia, el tercer paso ascendente del proceso liberador se refiere a la orientación de las operaciones pertinentes al nivel del juzgar. Lo real y lo verdadero son los valores que la autotranscendencia pone en movimiento en este nivel. En torno a lo verdadero y lo real se genera y desarrolla todo el proceso, a saber, la actividad de la conciencia racional, la intencionalidad en cuanto racionalidad, la objetividad en cuanto “actual/absoluta” de “hecho”, y el “horizonte del conocer” propio del tercer nivel de la estructura

⁶⁰ *Ibid.*

cognoscitiva o estado intencional cognoscitivo. Dentro de este contexto, los campos de la significación nutren el contenido de los valores relativos a “lo verdadero y real”, y los niveles de comunidad dan el ámbito concreto para vivir y practicar estos valores en una comunidad cultural específica o determinada en la cual se practiquen de hecho los mejores juicios comunes para su convivencia efectiva. En síntesis, la autotranscendencia intelectual, en cuanto racional, asume el mando y coordina y combina en torno a esta los contenidos ofrecidos por los campos de la significación y por los niveles de comunidad, todo esto, en función de su valor nuclear en esta instancia que es el valor de lo verdadero y de lo real.

Sé responsable

Dentro del proceso de desarrollo del estado intencional cognoscitivo se asocia a la autotranscendencia moral. Este es el ámbito para el ejercicio de la libertad y de la responsabilidad, para la autenticidad. Todavía más, para comprometerse con lo valioso y para llevar a cabo el amor sin fronteras, para tender al estado dinámico integrador de estar enamorado de Dios, para llevar a cabo el amor de humanidad y el amor de intimidad. Es el punto crucial del compromiso: ni solo lo individual, ni solo lo social. Más allá hay un valor superior que da sentido al individuo y a la comunidad. La pregunta para la deliberación muestra el camino y su sentido:

Resta decir que no basta la negociación exitosa de las preguntas para la inteligencia y las preguntas para la reflexión. Estas hacen justicia a las presentaciones y representaciones sensibles; pero, extrañamente, están disociadas de los sentimientos que constituyen la masa y el ímpetu de nuestras vidas. El conocimiento de un mundo mediado por la significación no es más que un preludio al trato del ser humano con la naturaleza, a su vida interpersonal y a su trabajo con los otros, a su existencial ir haciendo de sí mismo lo que él haga consigo mismo por sus propias elecciones y sus propias acciones. Aparecen así las preguntas para la deliberación. Estas manifiestan gradualmente su alcance en sus dimensiones prácticas, interpersonales y existenciales. Tales preguntas ascienden lentamente por la escala de una moralidad cada vez

más intensa. De preguntar: ¿qué ventajas tiene eso para mí?, pasan a interrogar: ¿es eso ventajoso para nosotros?; y ambas preguntas se las somete ahora al temple de la búsqueda más inquisitiva y la pregunta más desgarradora: ¿es eso realmente valioso?⁶¹

Por lo tanto, el cuarto paso ascendente del proceso liberador asume todas las operaciones pertinentes al cuarto nivel del estado intencional cognoscitivo, el de decidir. La autotranscendencia moral es aquí la piedra de toque, y lo valioso es su correspondiente valor. Desde el comando central de lo valioso se pone en movimiento la conciencia moral, la intencionalidad en cuanto libertad y responsabilidad, la objetividad en cuanto autenticidad (menor en lo personal, mayor en la historia), y el horizonte que hace referencia a “obrar el bien, conocer el valor verdadero”. Los campos de la significación (cualquier programa académico, cualquier disciplina científica, etcétera) también son el nutriente de este valor, “lo valioso”, y los niveles de comunidad (particularmente el de la comunidad cultural, cosmópolis y soteriológica) ofrecen el marco concreto para practicar y vivir una comunidad cultural integral que desarrolle una cultura de la vida y de la amistad, del amor y del servicio irrestrictos por el pobre y la viuda, mediante el logro de los mejores compromisos y responsabilidades comunes.

El quinto paso ascendente es el estado dinámico integrador de la autotranscendencia afectiva en el estado dinámico de estar enamorado sin límite alguno, que consiste en el estado de estar enamorado sin fronteras ni restricciones: el amor a Dios, a la nación, a la especie humana, a los amigos, compañeros, conocidos, doméstico. Es, por lo tanto, al ámbito de la autotranscendencia afectiva, cuyo valor es el amor desinteresado hasta la abnegación y el sufrimiento.

Ese es el amor del esposo y la esposa, de los padres y los hijos. Esa es, una vez más, de un modo menos conspicuo pero no menos serio, la lealtad constitutiva de la comunidad civil, donde las ventajas de los individuos ceden ante las ventajas e intereses del grupo, y la seguridad individual puede ser sacrificada en beneficio de la seguridad del grupo. Ese es, finalmente, el don de Dios, de su propio amor que inunda nuestros corazones a través del Espí-

⁶¹ Lonergan, 1985, *op. cit.* pp. 4-5.

ritu Santo que Él nos ha dado.⁶² Porque fue por el don divino que San Pablo pudo llegar a proclamar su convicción de que “no hay nada ni en la vida ni en la muerte, en el campo del espíritu o de los poderes sobrehumanos, en el mundo como es o en el mundo como debe ser, en las fuerzas del universo, en las alturas o en las profundidades; no hay nada en toda la creación que pueda separarnos del amor de Dios en Cristo Jesús nuestro Señor”.⁶³

Este tipo de dinámica permite así convertir el trabajo intelectual, la cultura intelectual, y el trabajo estrictamente académico —disciplinario— en un proceso intencional y autocontrolado de madurez de la interioridad, proceso que a la vez que contribuye a la profundización en el propio desarrollo humano por medio del dinamismo de la inteligencia, permite dar mayor consistencia epistemológica a nuestros saberes. Proceso que en la actualidad no se puede realizar sino en grupo, en comunidad —sujeto comunitario—, por medio de la intersubjetividad y del autocontrol común.

Como se ha visto, es un proceso que puede desarrollarse dentro de la perspectiva, ya no solo de una madurez intelectual-espiritual, sino explícitamente de una madurez en la espiritualidad cristiana, si así se lo desea.

En todo caso, un cambio de horizonte como el anteriormente propuesto abrirá las puertas para un cambio en el horizonte psíquico —apertura a los demás horizontes de comprensión—, en el horizonte moral —apertura a nuevas comprensiones axiológicas— y en el horizonte religioso —apertura a nuevas comprensiones religiosas: amor sin fronteras—. Todos estos temas nos dejan en el umbral de un camino de indagación todavía más amplio y complejo.

Sugerencias para la reflexión

¿Es viable la propuesta de recuperar el sentido de la interioridad en el sujeto existencial concreto del investigador, del docente y del estudiante dentro de las prácticas académicas y disciplinarias?

¿Permite esta recuperación un enriquecimiento epistemológico y pedagógico de nuestras prácticas universitarias?

Contribuye esta propuesta a una profundización en la pedagogía universitaria lasallista?

⁶² Rom. 5:5.

⁶³ Rom. 8: 38-39.

Sugerencias para la lectura

El pensador que nos ha orientado en esta indagación tiene un breve y denso estudio que nos ha ayudado a entender las bases de esta propuesta. Es el que aparece citado como Lonergan, B. 1985. *Derecho Natural y mentalidad histórica*.⁶⁴

Sobre el nuevo concepto de *sujeto*, convendría revisar el estudio del profesor Francisco Sierra Gutiérrez, titulado “La comunidad como sujeto”.⁶⁵

Para ampliar la visión cristiana actual del sujeto, recomendamos la conferencia del cardenal Paul Poupard, presidente del Consejo Pontificio de la Cultura, “Inteligencia y afecto: notas para una *paideia* cristiana”.⁶⁶

Sobre el tema de la interioridad en la Universidad del siglo XXI, proponemos la Lección Inaugural del hermano Alfredo Morales, pronunciada en agosto de 1996: “La Universidad del próximo milenio”.⁶⁷

Para articular el tema de este capítulo con el conjunto de la propuesta que contiene este documento, recomendamos la lectura del discurso del hermano Álvaro Rodríguez, superior general, “La educación universitaria dentro de la misión lasalliana”.⁶⁸

BIBLIOGRAFÍA

Documentos citados

- Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá. 1999. *Informe general: “Evaluación de competencias básicas en lenguaje matemática. Resultados”*. Bogotá: Secretaría de Educación/Universidad Nacional.
- Angelus, G. 1948. *The Christian Brothers in the United States 1848-1948*. New York: The Declan X/McMullen Company Inc.
- Botana, A. *Itinerario del educador*. Roma: Casa Generalicia de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

⁶⁴ Véase nota al pie 59.

⁶⁵ Sierra, *op. cit.*

⁶⁶ Poupard, *op. cit.*

⁶⁷ Morales, *op. cit.*

⁶⁸ Rodríguez, *op. cit.*

- Franco, V. 2001. Formación lasallista de nuestro cuerpo docente. Asociación Internacional de Universidades Lasallistas (AIUL), Cuernavaca, México.
- Gallego, F. 2003. *La educación superior "lasallista" en América Latina y el Caribe, Iesalc*. Ponencia presentada en el encuentro Las Universidades y las Religiones en América Latina y el Caribe: Diálogo sobre los Valores. Montevideo, Uruguay.
- Gómez, C. 2003. La Universidad de La Salle en el contexto de la historia del lasallismo. *Revista de la Universidad De la Salle Conmemorativa de los 40 Años de la Universidad*, XXIV (36), 95-113.
- Hengemülle, E. Fsc. 2002. *Lectura de unas lecturas: san Juan Bautista de La Salle patrono universal de los educadores*. Bogotá: Relal.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. 2000. Circular N° 447, 1 de octubre. Actas del 43° Capítulo General, Consejo General, Roma.
- Ibarra, O., Martínez, E. y Vargas, M. 2000. *Formación de profesores de la educación superior: programa nacional*. Bogotá: Icfes.
- Ladriere, J. 1978. *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Sígueme/Unesco.
- Lonergan, B. 1970. *Verbum. Word and Idea in Aquinas*. Notre Dame EE. UU.: University of Notre Dame Press.
- Lonergan, B. 1985. Derecho natural y mentalidad histórica. En Crowe, F. (Ed.). *A Third Collection. Papers by B. J. F. Lonergan* (pp. 169-183). Londres: Paulist Press.
- Lonergan, B. 1988. *Método en teología*. Salamanca: Sígueme.
- Lonergan, B. 1994. *Método en teología*. Salamanca: Sígueme.
- Lonergan, B. 1998. *Filosofía de la educación*. México D. F.: Universidad Iberoamericana.
- Lonergan, B. 1999. *Insight: estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme.
- Morales, A. Fsc. 1997. *La Universidad del próximo milenio*. Santo Domingo, R. D.: Universidad Católica de Santo Domingo.
- Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. 2003. *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez, J. 1992. *Filosofía y método de Bernard Lonergan*. México D. F.: Jus.
- Popper, K. 1988. *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.
- Poupard, C. 2001. *Inteligencia y afecto: notas para una "paideia" cristiana*. Lcción Inaugural en la Universidad Católica San Antonio, Murcia, España.

- Región Lasallista Latinoamericana (Relal). 2002. *Proyecto Educativo Regional Lasallista (Perla)*. Bogotá: Relal.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Decreto 272. En *Hacia un sistema nacional de formación de educadores*. Bogotá: MEN.
- Ruiz, L. y Monguí, J. 2006. II. Conversión intelectual. La cultura intelectual y el desarrollo humano en la Universidad. En *Pedagogía de la pregunta: (desde el horizonte de Bernard Lonergan en el contexto del lasallismo)*. Bogotá: Universidad de La Salle-Oficina de Investigaciones.
- Sierra, F. 2002. La comunidad como sujeto. *Universitas Philosophica*, 39, 79-118. Bogotá.
- Sierra, F. 2005. *Topografía de la naturaleza humana*. Esquema presentado al Grupo de Investigación Cosmópolis. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Teología, Bogotá, Colombia.
- Zubiri, X. 1980. *Naturaleza, historia y Dios* (6ª edición). Madrid: Alianza.

Bibliografía general

- Barrera, J. 2005. Mística y budismo en Bernard Lonergan. En Barrera, J., Neira, G. y Sierra, F. (Comps.). *Camino de sombra y luz: homenaje al P. Rodolfo Eduardo de Roux, S. J.* (pp. 105-134). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-Facultad de Teología.
- Bedel, H. Fsc. 1998. *Iniciación a la historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas: orígenes 1651-1726*. Roma: Via Aurelia.
- Blain, J. 1733. *Vida del Sr. De La Salle*. Roma: Vía Aurelia.
- Bravo, A. 2000. *Una introducción a Lonergan*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana.
- Campos, M. Fsc. 1980. *Itinerario evangélico de san Juan: vida religiosa*. Madrid: Bruño.
- Cronin, B. 2001. *Foundations of Philosophy: Lonergan cognitional Theory and Epistemology*. Nairobi: Consolata Inst. of Philosophy Press.
- De La Salle, J. 1997. *Guía de las Escuelas Cristianas*. Lima: Bodas de Diamante.
- De La Salle, J. 2001. *Obras completas*. Madrid: San Pío X.

- De Roux, R. S. J. 2000. *Hacia una teología en opción por el pobre: aportes de Bernard Lonergan S. J.* En De Roux, R. y Lamb, M. *Pan para todos: aportes a una teología por el pobre*. Bogotá: Cargraphics.
- Doran, R. 1993. *Teología y dialécticas de la historia*. México D. F.: Ius.
- Frére, A. Fsc. 1956. *Édition critique des "Régles de la bienséance et de la civilité Chrétienne"*. París: Ligel.
- Gallego, S. Fsc. 1986. *Vida y pensamiento de san Juan Bautista De la Salle*. T. I *Biografía*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Gallego, S. Fsc. 1960. *La teología de la educación en san Juan Bautista De la Salle*. Madrid: Sinité.
- Gil, P. 1999. *Tres siglos de identidad lasalliana: la relación, misión, espiritualidad a lo largo de la historia de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*. Roma: Via Aurelia.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. 1998. *La declaración novedades de ayer y desafíos de hoy: texto oficial y comentarios*. Medellín: Distrito Lasallista de Medellín.
- Juan Pablo II. 1990. *Constitución Apostólica sobre Universidades Católicas (E.C.E., N° 1)*, Roma.
- Lonergan, B. 1970. *Verbum. Word and Idea in Aquinas*. Notre Dame EE. UU.: University of Notre Dame Press.
- Lonergan, B. 1993. *Collection: Papers by Bernard Lonergan (2ª edición)*. Vol. 4. Canadá: University of Toronto Press.
- Lonergan, B. 1996. *Philosophical and Theological Papers 1958-1964*. V. 6. Canadá: University of Toronto Press.
- López, J., Luján, J. y García, E. (Eds.). 2001. *Filosofía de la tecnología*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morales, A., Fsc. 1990. *Espíritu y vida: el ministerio educativo lasallista*. 2T. Santo Domingo, R. D.: Universidad Católica de Santo Domingo.
- Morales, A., Fsc. 2000. *El hombre interior según san Juan Bautista De la Salle*. Lima: Distrito Lasallista de Perú.
- Paul, F., Fsc. 1970. *Cartas de SJBS*. Madrid: Colección Sinité.
- Poutet, I., Fsc. 1970. *Le XVIIe. Siecle et les origines lasalliennes; Recherches sur la genése de l'oeuvre scolaire et religieuse de Jean Baptiste de La Salle (1651-1719)*. Rennes: Imprimeries Reunies.

- Poutet, I. y Pungier, J., Fsc. 1980. *Un educador y un santo frente a los desafíos de la sociedad de su tiempo*. Lima.
- Región Lasallista Latinoamericana (Relal). 2002. *Reflexiones sobre la educación superior: memorias del Encuentro de Hermanos Visitadores con Instituciones de Educación Superior*. Santiago de Chile: Relal.
- Schneider, J. (Dir.). 2005. *El carisma lasalliano*. Roma: Consejo Internacional de Estudios Lasallianos.

Los componentes del espacio pedagógico son pertinentes en la educación superior, pero hay que ponerlos dentro del horizonte adecuado*

EL LAPSO QUE HEMOS TOMADO como marco de referencia también ha sido rico en experiencias pedagógicas dentro del nivel de la educación superior. En primer lugar, la pedagogía nos despertó del estilo de educación “tradicional”, centrada en el maestro, verbalista e “intuitiva”, a nuevas corrientes, tales como la tecnología educativa, la educación por objetivos, la pedagogía activa, el constructivismo, la pedagogía conceptual, las inteligencias múltiples, o la educación para la comprensión. No obstante, hasta 1992, cuando se promulga la Ley de Educación Superior en nuestro país, estas propuestas no tenían mucha aceptación en la educación superior, por cuanto en los agentes educativos de este nivel —con algunas excepciones— se entendía que estas no eran pertinentes, bien porque los estudiantes ya estaban transitando hacia la edad adulta temprana, o bien por el prejuicio de que el campo intelectual

* Escrito en el 2005.

de la Universidad era básicamente la investigación, y para desarrollar esta edad del ser humano y este campo intelectual no se consideraba relevante la pedagogía.¹

En cuanto al pensamiento educativo lasallista, inicialmente —según percibimos— se entendía que era una propuesta que había quedado superada con las renovaciones del Concilio Vaticano II y la salida de circulación de la *Guía de las Escuelas Cristianas*. La Declaración sobre el Hermano en el Mundo Actual abrió a los educadores de La Salle las puertas al estudio de los nuevos enfoques pedagógicos y a la búsqueda de una nueva identidad en este campo.

Dentro de esta actitud, el Distrito Lasallista de Bogotá y la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle mantuvieron el interés por el tema de la “pedagogía lasallista” y realizaron en la década de los ochenta cuatro congresos nacionales de “pedagogía” lasallista.²

Estos eventos suscitaron un cuestionamiento sobre la utilización del término *pedagogía* por parte de alguna universidad estatal del país, en razón del sentido universal y del estatuto epistemológico de esta disciplina dentro de las ciencias sociales,³ y llevaron a los organizadores de tales eventos a iniciar una reflexión sobre este tema. A partir de entonces se empezó a hablar —hasta mediados de la década de los noventa— de *estilo educativo* lasallista.

Entre tanto, la Universidad empezó a capacitar a sus docentes en las nuevas corrientes pedagógicas y en el pensamiento de La Salle, por medio de

¹ Lo cual muestra la poca repercusión que tenía el principio de la “educación permanente” o para toda la vida, y el equivocado sentido de la investigación que desconocía aspectos como la investigación formativa.

² De estos congresos se conservan las Memorias en el Centro de Investigaciones Lasallistas (CILA), de la Universidad de La Salle; las correspondientes al último congreso, de 1991, se publicaron bajo el título *Ideario del proyecto educativo colombiano* (Bogotá: Unisalle, 1991). Hay igualmente artículos como el del hermano Martín Carlos Morales Flores: 1977. La Salle y la Universidad. *Revista de la Universidad Social Católica de La Salle*, 1 (1), 4-7; o del hermano Hernando Sebá López: 1983. La pedagogía lasallista. *Revista de la Universidad de La Salle*, III, (8), 11-26.

³ Básicamente fue el cuestionamiento de algunos docentes de la Universidad de Antioquia de Medellín, en donde existe una de las escuelas más importantes de formación de educadores, con ocasión del Cuarto Congreso de Pedagogía Lasallista. Hoy se han empezado a superar estas discusiones con investigaciones como la que adelanta el hermano Crithian James Díaz, Fsc., decano de la Facultad de Educación, y su grupo de investigación sobre Pedagogía, Historia y Lasallismo.

los cursos de pedagogía y lasallismo, que se vienen ofreciendo semestralmente —en tres niveles— al conjunto de docentes de la institución. Su contenido ha ido traduciendo la evaluación de las propuestas pedagógicas mencionadas anteriormente, y en cuanto al tema de La Salle, se han centrado, en términos generales, en la información sobre la naturaleza de la Universidad, sobre la “filosofía institucional” propia, sobre los documentos de la Iglesia universal y latinoamericana, relacionados con la educación católica y, particularmente, con la Universidad, y sobre la vida, obra y espiritualidad de san Juan Bautista De la Salle.

Llama la atención que propuestas como la de la mediación educativa, basada en el Programa de Enriquecimiento Instrumental, que fue introducido en nuestro país por el hermano José María Martínez, y ha tenido acogida de manera continua en algunas regiones de nuestro territorio, no han tenido receptividad dentro de la Universidad sino apenas hasta hace unos dos años, y esto solo de modo incipiente, no obstante haber tenido un desarrollo inicial a través de cursos realizados a mediados de los ochenta en la Universidad de La Salle de Bogotá.

El ambiente para un estudio de la pedagogía en el nivel de la educación superior de nuestro país adquirió una dinámica vigorosa a partir de la Constitución Política de 1991 y de la Ley 30 de 1992, que —como antes lo indicamos— piden la idoneidad ética y pedagógica de quienes ejercen la educación en sus diversos niveles.⁴ Igualmente se propició el ambiente para el estudio y la divulgación del pensamiento educativo de La Salle, en razón del avance en las investigaciones sobre este tema.⁵

La experiencia descrita nos ha permitido entender cómo la clarificación del sentido de la aplicación del pensamiento pedagógico lasallista a la educación superior se ha ido generando dentro de la complejidad y las tensiones que han

⁴ Claro está, dentro de las orientaciones e intereses tanto de los organismos internacionales que mencionamos anteriormente y de los sectores que promovieron y realizaron la reforma constitucional de 1991.

⁵ Especialmente para nuestro caso, los estudios de los hermanos Alfredo Morales: 1990. *Espíritu y vida: el ministerio educativo lasallista*. 2 T. Santo Domingo, R. D.: Universidad Católica de Santo Domingo; y más recientemente: 2001. *Pedagogía lasallista: asociados para una propuesta educativa liberadora*. Lima: Distrito Lasallista de Perú; y Edgar Hengemulle: 2003. *Lectura de unas lecturas*. Bogotá: Unisalle, gracias al nivel y método investigativo de estos, así como a su “sabor” latinoamericano.

acompañado el desarrollo disciplinar de la pedagogía y del propio pensamiento lasallista. Dentro de esa complejidad se pueden destacar aspectos externos a la Universidad, como los condicionantes legales o las orientaciones generales del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas procedentes de Roma, o el Proyecto Educativo Regional Latinoamericano (Perla) y aspectos internos tales como la asimilación de los aspectos externos, la reflexión interna y la generación de pensamiento educativo gracias a proyectos como los que se adelantan en el Centro de Investigaciones Lasallistas (CILA) desde hace cuatro lustros.

Dentro de estos aspectos, un modelo interpretativo sobre lo que es la práctica pedagógica en el seno de una institución de educación superior fue propuesto por uno de los más connotados seglares lasallistas, Giovanni Iafrancesco Villegas, profesor de la Universidad de La Salle, Ph.D. en Pedagogía, dinamizador de importantes procesos educativos dentro de esta institución, dentro del país y de países vecinos.⁶ Según dicho modelo, en su versión simplificada, la pedagogía es un saber en el que interactúan los siguientes cinco factores: un educador, un educando, el saber, el contexto y la reflexión sobre estos y sus interacciones.

La relación entre el educador y el educando está mediada por saberes tales como la antropología, la axiología, la ética, la sociología, la comunicación y la didáctica; la relación entre el estudiante y el saber está mediada por la estructura de personalidad, sus diferencias individuales, sus condiciones de aprendizaje, es decir, por el objeto de estudio de disciplinas tales como las psicologías de la personalidad, evolutiva y del aprendizaje. La relación entre el docente y el saber está mediada por la investigación, la epistemología y la metodología.

La interacción entre los anteriores tres factores se encuentra condicionada por aspectos de contexto tales como el enfoque y diseño curricular, la

⁶ Entre las publicaciones del doctor Iafrancesco se encuentran los libros: 1995. *Proyecto pedagógico para el preescolar: enfoque integral, individuo-ambiente*. Bogotá: Libros & Libros; 1996. *Nueve problemas de cara a la renovación educativa: alternativas de solución*. Bogotá: Libros & Libros; 1997. *Aportes a la didáctica constructivista de las ciencias naturales*. Bogotá: Libros & Libros; 1998. *Investigación pedagógica, una alternativa para el cambio educacional*. Bogotá: Libros & Libros; 2003. *Los cambios en la educación: perspectiva etnometodológica*. Bogotá: Magisterio, y la dirección de revistas tales como el *Boletín Científico de la Universidad de La Salle*, *Actualidad Educativa* de la editorial Libros & Libros, *Educación y Pedagogía* de la Cooperativa Editorial del Magisterio (Bogotá).

legislación educativa, las demandas socioculturales, el avance de las teorías educativas y evaluativas. La comprensión y reflexión sobre este complejo de aspectos y sus interacciones constituiría el objeto de la pedagogía en cuanto disciplina, o saber específico del educador.

Por otra parte, el enfoque normativo vigente en Colombia en relación con la formación de educadores de nuestro país (Decreto 272) ha establecido —dentro de cierta semejanza con el modelo propuesto— cuatro ejes básicos de los planes de estudio de las facultades (escuelas) de educación o formación de maestros: la educabilidad, la enseñabilidad, las teorías educativas y el contexto. Los dos primeros términos se refieren, a nuestro juicio, a las condiciones propias del educando y a las dimensiones epistemológicas de los saberes así como a su “pedagogización”.

Este modelo descriptivo de la práctica de la pedagogía ha permitido una aproximación más precisa a lo que puede significar el aporte del pensamiento educativo lasallista a la educación superior. De hecho, como ya lo hemos indicado, muchos aspectos del pensamiento lasallista ya los percibimos en la actividad docente de nuestras instituciones colombianas de educación superior.⁷ Así, por ejemplo: en cuanto a la educabilidad, los aspectos relacionados con el conocimiento del alumno, con la atención a sus necesidades concretas y a sus diferencias individuales, la opción por los que más necesitan; en cuanto a la relación profesor-estudiante, la visión de la persona humana, la formación en ética y valores, el desarrollo de una comunicación humana y el acompañamiento fraterno en los procesos didácticos; en cuanto al contexto, el estudio de las tendencias tanto de la educación superior como de las teorías y modelos educativos.

En tales condiciones sentimos la responsabilidad de hacer un aporte todavía más específico a lo que puede ser, al menos dentro de nuestra Universidad, una pedagogía lasallista⁸ en el nivel de la educación superior. Hemos entendido que dicho aporte tiene que comenzar por responder en primer

⁷ Instituto Técnico Central, Universidad de La Salle, Corporación Educativa Lasallista de Medellín.

⁸ Entendemos por *pedagogía* el saber del maestro en cuanto maestro, que consiste, parafraseando a Bernard Lonergan, en la mediación entre una determinada matriz sociocultural y el papel de la educación dentro de ella (Lonergan, B. 1994. *Método en teología* [2ª edición]. Salamanca: Sígueme). Es decir, la reflexión y acción sobre la reproducción y producción de los

lugar el interrogante: ¿cuál es la noción de *sujeto* de la educación que nos anima (sea estudiante o docente)? Por ser este el primer problema de una filosofía de la educación.⁹

BIBLIOGRAFÍA

- Hengemülle, E. 2003. *Lectura de unas lecturas*: Bogotá: Unisalle.
- Iafrancesco, G. 1995. *Proyecto pedagógico para el preescolar: enfoque integral, individuo-ambiente*. Bogotá: Libros & Libros.
- Iafrancesco, G. 1996. *Nueve problemas de cara a la renovación educativa: alternativas de solución*. Bogotá: Libros & Libros.
- Iafrancesco, G. 1997. *Aportes a la didáctica constructivista de las ciencias naturales*. Bogotá: Libros & Libros.
- Iafrancesco, G. 1998. *Investigación pedagógica, una alternativa para el cambio educacional*. Bogotá: Libros & Libros.
- Iafrancesco, G. 2003. *Los cambios en la educación: perspectiva etnometodológica*. Bogotá: Magisterio.
- Lonergan, B. 1994. *Método en teología*. Salamanca: Sígueme.
- Morales, A. 1990. *Espíritu y vida: el ministerio educativo lasallista*. 2 T. Santo Domingo, R. D.: Universidad Católica de Santo Domingo.
- Morales, A. 2001. *Pedagogía lasallista: asociados para una propuesta educativa liberadora*. Lima: Distrito Lasallista de Perú.
- Morales, M. 1977. La Salle y la Universidad. *Revista de la Universidad Social Católica de La Salle*, 1 (1), 4-7.
- Sebá, H. 1983. La pedagogía lasallista. *Revista de la Universidad de La Salle*, III, (8), 11-26.
- Universidad de La Salle. 1991. *Ideario del proyecto educativo colombiano*. Bogotá: Unisalle.

significados y valores característicos de una determinada cultura. También puede ser entendida como el discurso sobre y desde la práctica educativa de una sociedad.

⁹ A partir de este, también habrá que responder a otros tales como ¿cuál es el método adecuado para el desarrollo humano de ese sujeto? ¿Cuál es el currículo o campos del conocimiento que conviene privilegiar? ¿Cuál el modelo de evaluación que se requiere para el desarrollo humano? Y, ¿cuál es la sociedad o comunidad que queremos construir?

Una alternativa pedagógica a la altura de los tiempos actuales*

“CUANDO SE VIVE AL PIE de una catarata, se termina por no escuchar el sonido de la catarata”, recordaba Ortega y Gasset. Cuando se vive en un ambiente cuyo sentido tiene como fuente el lasallismo, se termina por no tener la suficiente distancia epistemológica como para apreciar, entender y profundizar en el lasallismo. Las cuatro décadas de experiencia de la Universidad de La Salle han ido impregnando de significados lasallistas el ambiente universitario. Algunos de estos solo saltan a la vista cuando el testimonio de un miembro de la comunidad universitaria contradice de alguna manera esos significados; pero los demás no se perciben, porque ya forman parte del “sonido habitual de la catarata”, es decir, de la cotidianidad.

Y eso está bien. Sin embargo, se corre el peligro de que vayamos perdiendo la capacidad de “caer en cuenta” y apreciar los valores que encierran esos significados. La investigación actual sobre La Salle nos ayuda a preve-

* Escrito en el 2006.

nir este peligro. Según esta, entre otras cosas, De la Salle es un forjador de la pedagogía moderna, su mayor aporte se encuentra en la contribución a la dignificación y profesionalización del magisterio y su propuesta pedagógica también es pertinente y relevante para la cualificación de la educación superior.

En cuanto forjador de la pedagogía moderna, se destaca su contribución a la democratización de la educación, al poner al servicio de los sectores populares dos de los códigos básicos de la modernidad: la lectura y la escritura. De esta manera, se convierte en un precursor de la pedagogía popular. Asimismo, dentro del contexto de la educación cristiana, se pone de relieve su contribución al desarrollo del laicado dentro de la Iglesia, al fundar una congregación religiosa “laical” para atender exclusivamente la educación cristiana de los niños y de los jóvenes, aunque, ciertamente, dentro de las orientaciones de la Iglesia; con estos y para estos agentes educativos desarrolló una pedagogía con un claro fundamento teológico, en el cual la acción educadora es un servicio en el que se expresa el plan liberador de Dios con respecto a los seres humanos.

Su aporte pedagógico, tal vez el más destacado en la actualidad en medios no religiosos, es el que hizo a la dignificación y profesionalización del magisterio. Por una parte, al dar al oficio de educador el sentido de un ministerio eclesial, y no solo el de un oficio de poca relevancia —especialmente en tratándose de los sectores populares—; por la otra, el de establecer como requisito para ejercer la docencia, una previa y continua preparación sistemática e integral y el tener estrictas condiciones institucionales y de seguimiento para el ejercicio educativo; finalmente, el de la organización y creación de condiciones curriculares precisas, para que la institución educativa “vaya bien”, es decir, funcione adecuadamente.

Como se puede observar en esta breve alusión a la riqueza del proyecto lasallista, una pedagogía de tal naturaleza también es pertinente para la educación superior, no solo en los aspectos mencionados, sino en muchos otros, como por ejemplo, en la organización de la práctica educativa con atención a las necesidades de los estudiantes, a su condición social, a sus características grupales y a sus diferencias individuales; o en el principio de realizar una educación centrada en el respeto y promoción de la persona humana y de su dignidad, adelantada en forma de acompañamiento fraterno, de manera

solidaria, no con base en relaciones educativas discriminatorias o semiologías excluyentes.

Comenzamos un nuevo semestre académico. La propuesta de educación universitaria que anuncia nuestro Proyecto Educativo institucional ha tenido desde el comienzo y tiene como originalidad el enfoque lasallista. Este enfoque hay que actualizarlo llevándolo a la práctica del aula, reflexionándolo y ajustándolo a las nuevas exigencias del contexto socioeducativo. Solo de esta manera seguirá siendo “una alternativa pedagógica a la altura de nuestro tiempo”.

La Salle y la educación pública*

INTRODUCCIÓN: ¿POR QUÉ EL TEMA?

Una de las preocupaciones de la Región Lasallista Latinoamericana (Relal) en la última década, se refiere a la educación pública. En esta se perciben necesidades que dan origen a uno de los programas del Proyecto Educativo Regional Lasallista Latinoamericano (Perla), el de la Democratización del Conocimiento. Para iniciar su estudio, la Relal organizó en Quito en el 2005 un foro sobre el tema de la Defensa de la Escuela Pública y Dignificación del Magisterio.

¿Por qué ese particular interés? El programa de Democratización del Conocimiento habla en su objetivo de orientar el Proyecto Educativo Lasallista en la región, “a la luz del carisma fundacional”, hacia la “innovación y la transformación social, tomando en consideración las necesidades de los

* Escrito en el 2007.

más desfavorecidos y del contexto para ayudar y asegurar su acceso a la educación”. ¿Ahora bien, de dónde surge ese objetivo?

EL CARISMA FUNDACIONAL Y SU DESARROLLO

El objetivo del programa mencionado expresa una actitud característica del lasallismo desde sus orígenes, renovada en los dos últimos capítulos generales (de los años 2000 y 2007). Actitud que, en el caso del Distrito Lasallista de Bogotá, desde la llegada de los hermanos a esta capital, se ha traducido en su compromiso preferencial con instituciones públicas de educación; ejemplos eminentes de estas son todavía hoy el Instituto Técnico Central, el Colegio Juan Luis Londoño en Bogotá y el Instituto Politécnico Álvaro González Santana en Sogamoso, entre otros.

Se habla de mantener la iluminación del carisma fundacional porque los niños de las Escuelas de los Hermanos Cristianos del siglo XVII en Francia eran los hijos de los artesanos y de los pobres que no tenían acceso a la educación y carecían de recursos para pagar este servicio, por ello, esas escuelas fueron gratuitas, patrocinadas por obispos o entidades de gobierno. No eran instituciones “privadas” de educación. Se dirigían a una población hasta ese momento excluida del bien de la educación y desatendida por el Estado en este aspecto.

En el siglo XVII y XIX, sin embargo, se desarrolló progresivamente en Francia, gracias principalmente a la obra adelantada por los lasallistas en el siglo anterior y en medio de grandes dificultades, la idea de una enseñanza gratuita y universal sobre la cual dos de los historiadores actuales de la pedagogía —Gilberto Cotrim y Mario Parisi— afirman que fue Juan Bautista De la Salle “el creador de la enseñanza gratuita en Francia”,¹ y junto con esta, el creador de la “generalización de una enseñanza de calidad”.²

Pero en el siglo XIX también —una vez restauradas las escuelas de los Hermanos después de la Revolución Francesa—, el desarrollo de estas ideas condujo a que el Estado asumiera directamente la responsabilidad de la educa-

¹ Hengemille, E. 2003. *Lectura de unas lecturas*. Bogotá: Unisalle, p. 75.

² *Ibid.*, p. 74.

ción pública y, paradójicamente, por razones de sostenimiento, los Hermanos tuvieron que empezar a abrir escuelas de pago junto a las escuelas gratuitas.

LA EDUCACIÓN COMO BIEN Y COMO SERVICIO PÚBLICO

Por estas razones originarias, aunque en una institución lasallista de carácter privado, en un principio, puede parecer que el interés del lasallismo por la educación pública es coyuntural y hasta circunstancial, no es así. Se trata de una manifestación del carisma lasallista con el cual tenemos un compromiso. ¿Cuál? En primer lugar, tomar conciencia de lo que significa la educación como “bien público”, no como factor de privilegio y de exclusión social, o sea, según piensa hoy la Unesco, como una formación en la que “todos los miembros de una sociedad reciben educación de igual calidad, independientemente que sea ofrecida por un establecimiento del Estado o un establecimiento privado”.³ El ideal que implica esta noción es tan importante que se ha convertido en uno de los llamados *Objetivos del Milenio*. También es el enfoque de nuestra Constitución Política que en el artículo 67 establece: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”.

Nuestro compromiso es entonces con la universalización y calidad de la educación en todos sus niveles y formas. Y si bien este compromiso tiene una connotación especial en relación con las facultades y programas de educación, también es un compromiso de todas las profesiones y de la Universidad en su conjunto, tal como ha quedado formulado en el quinto horizonte de sentido de nuestro Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL): “La Universidad [dice] posibilita la educación de calidad preferencialmente a los sectores socialmente empobrecidos [...] todo ello enfatiza en la importancia de la educación y la comprensión pública de la ciencia y la tecnología para el conjunto de la sociedad”.⁴

³ Unesco. 2005. p. 1.

⁴ Universidad de La Salle-Vicerrectoría Académica (VRAC). 1994. *Proyecto Educativo Universitario Lasallista*. Bogotá: Unisalle, numeral 4.5.

La Relal ha constatado que la educación pública en nuestro continente latinoamericano y del Caribe padece grandes dificultades en cuanto a cobertura y, sobre todo, en cuanto a calidad. Dentro de esas dificultades sobresale en muchos casos la situación de los maestros, sobre todo de los que se encuentran en situación de riesgo o de limitación por su distancia de los centros urbanos, quienes además de sus pocas oportunidades de capacitación y autorealización, viven en estado de zozobra y ven afectada su autoestima. El compromiso con la universalización y la calidad en la educación implica, así, un compromiso con la dignificación y cualificación del magisterio.

¿QUÉ PODEMOS HACER A ESTE RESPECTO?

A la luz de lo dicho difícilmente podemos excusarnos con el argumento de que esta es una responsabilidad estatal que no nos incumbe. Por eso, sugerimos algunas pistas para reflexionar y ojalá para promover iniciativas concretas:

- Darnos cuenta de la situación en que nos encontramos en América Latina con respecto a la universalización de una educación de calidad.
- Valorar la riqueza que tenemos quienes hemos podido acceder a niveles superiores de educación y analizar las restricciones de tantos y tantos compatriotas que no han tenido estas oportunidades.

Si aceptamos el planteamiento de la actual sociedad del conocimiento, según la cual el conocimiento y la educación son la mayor riqueza de las sociedades contemporáneas, podríamos compartir esa riqueza —como expresión de solidaridad— con quienes no la tienen, bien contribuyendo de alguna manera a que se amplíen para ellos las oportunidades educativas, en los niveles regional, nacional, departamental o local, ya sea dentro de nuestros programas de acción social en la Universidad, o luego en el ejercicio de nuestra profesión.

Ya que la educación es el despliegue de las potencialidades internas de la persona para su crecimiento individual y para el servicio a la sociedad, y que en las distintas dependencias de la Universidad se suelen programar activida-

des de proyección social, podríamos aplicar en estas el proverbio oriental que dice “es mejor enseñar a pescar que dar el pescado”. Este principio lo traduce el Perla, al hablar de su horizonte pedagógico y pastoral en estos términos: hay que procurar el “protagonismo de los sujetos en todos los procesos y proyectos, lo que nos lleva a considerar al educador como agente transformador de la realidad y a comprometernos en su dignificación (formación, igualdad de oportunidades y género)”.⁵ Hay diversas oportunidades de contribuir, bien de manera directa o por medio del control o de la participación en la gestión estatal.

Si nuestros egresados empiezan a vivir el espíritu del nuevo PEUL, en relación con la democratización del conocimiento, con la justicia social y con una sociedad más democrática, así como con una perspectiva de mayor nivel intelectual sobre sus propias profesiones, encontrarán en estas propuestas importantes motivos de reflexión y compromiso. Depende de cómo apropiemos e interioricemos el PEUL con ellos durante el proceso de formación universitaria. Asimismo, las encontrarán en este llamamiento que hacen los obispos del Celam en el documento de Aparecida —y que merece una reflexión más específica—:

América Latina y el Caribe viven una particular y delicada emergencia educativa. En efecto, las nuevas reformas educacionales de nuestro continente, impulsadas para adaptarse a las nuevas exigencias que se van creando con el cambio global, aparecen centradas prevalentemente en la adquisición de conocimientos y habilidades, y denotan un claro reduccionismo antropológico, ya que conciben la educación preponderantemente en función de la producción, la competitividad y el mercado.⁶

En detrimento de otras dimensiones más significativas del desarrollo humano y de la calidad de la vida de nuestros pueblos.

⁵ Región Lasallista Latinoamericana (Relal). 2002. *Proyecto Educativo Regional Lasallista (Perla)*. Bogotá: Relal

⁶ Consejo Episcopal Latinoamericano (Celam). 2007. *Documento Conclusivo de Aparecida* (2ª edición). Bogotá: Centro de Publicaciones del Celam, p. 328.

BIBLIOGRAFÍA

- Consejo Episcopal Latinoamericano (Celam). 2007. *Documento Conclusivo de Aparecida* (2ª edición). Bogotá: Centro de Publicaciones del Celam.
- Hengemülle, E. 2003. *Lectura de unas lecturas*. Bogotá: Unisalle.

**La investigación
lasallista
— en la —
Universidad**

TERCERA PARTE

No hagáis diferencia entre los deberes propios de vuestro estado y el negocio de vuestra salvación y perfección. Tened por cierto que nunca obraréis mejor vuestra salvación, ni adelantaráis tanto en la perfección, como cumpliendo bien los deberes de vuestro estado, con tal que lo hagáis con el fin de obedecer a Dios.

Juan Bautista De la Salle

CUANDO SE FUNDÓ EL CENTRO de Investigaciones Lasallistas (CILA) en 1985, era claro que el doctor Luis Enrique Ruiz debía ser su director, por su conocimiento acerca del lasallismo y sus sentidos, y además por su carácter particular de investigador, de indagador, de enamorado y comprometido con el arte de la pregunta. Además de su impresionante capacidad para escuchar todo y a todos y ayudarnos a ver más allá de lo que era evidente.

En esa dinámica de la investigación, esta tercera parte recoge dos textos muy importantes sobre el sentido y las implicaciones de la investigación lasaliana y lasallista. El primero, del 2005, presenta una panorámica histórica del recorrido de la investigación hasta ese momento, mostrando dos caminos definidos, uno orientado a la investigación sobre las fuentes, los orígenes y la historia del Instituto, llamado *investigación lasaliana*, y otro referido a las relaciones del lasallismo con la pedagogía, con la ciencia, con la tecnología y la técnica, denominado *investigación lasallista*.

El segundo texto es una propuesta de investigación lasallista, que debe leerse con espíritu atento tanto en su método como en sus referentes concep-

tuales, porque permite identificar rutas de construcción del conocimiento en una universidad como La Salle de Bogotá, que quiere pasar de ser una institución que enseña a una que aprende porque investiga. Y que, sin embargo, no puede dejar de preguntarse qué es lo particular —no excluyente— de su propuesta. En ese sentido, resuenan las palabras del doctor Ruiz:

[...] después de revisar los cambios que trae la globalización para la educación en nuestra región, convoca a las instituciones lasallistas, entre otras cosas, a reconstruir la educación, más como un derecho que como una “mercancía”, a refundar el sentido público de la educación, a recuperar el concepto “integral” de esta, a hacer que el maestro sea sujeto de saber. Estos asuntos son tan característicos del carisma lasallista que, nos parece, comprometen directamente los esfuerzos investigativos relacionados con este carisma en nuestro continente.

MILTON MOLANO CAMARGO

El horizonte actual de los estudios lasallistas*

CUANDO EN 1985 SE PENSÓ en organizar un centro de investigaciones lasallistas en la Universidad de La Salle de Bogotá, muchas personas conocedoras del tema pensaron que se trataba de una quimera ilusoria y, en verdad, si se tiene en cuenta el estado de avance y divulgación de los estudios lasallistas en aquella fecha, el proyecto no podía representar más que una pretensión audaz.

Por aquel entonces, la iniciativa tomó como motivación el documento “Declaración de principios” que se había publicado en 1971, en el que se afirmaba: “Como Universidad de La Salle [nuestra Universidad] constituye un centro de investigación, de actualización y de irradiación de la pedagogía lasallista”,¹ principio, por una parte no realizado formalmente hasta la fecha, y, por la otra, enunciado desafiante para la vida intelectual universitaria al

* Escrito en el 2005.

¹ Universidad de La Salle. 1983. *Su ser y su quehacer*. Bogotá: Unisalle.

hablar de que la Universidad es un “centro de investigación” —no dice “tiene”— y proponer además la categoría de *pedagogía lasallista*.

En realidad, la concepción de la Universidad como “centro de investigación” era un noble ideal de los académicos de la época, quienes tenían una idea de esta institución, bastante filosófica, sin muchos de los condicionamientos gerenciales y económicos que va a adquirir en las décadas posteriores, ni de los requerimientos recientes del complejo concepto de *gestión de la calidad*. Tampoco se vislumbraba entonces la concepción actual de la educación en la que, como la describe recientemente y tal vez de manera descarnada un analista: “[...] el conocimiento se reduce a estándares y competencias, las reformas a unos criterios de costo-beneficio, con políticas de capitación [sic] (pago por alumno atendido en donde el menor costo financiero desplaza al proyecto pedagógico)”² es decir, la educación y la investigación como mercancías, o, como la percibe la propia Federación de Universidades Católicas (FIUC) cuando habla del actual “contexto de un mercado de educación global”³ y denuncia “la actual tendencia a considerar la educación como una inversión en capital humano con miras [solo] a la productividad y la eficacia”.⁴ Consideraciones estas que exigen hoy una nueva contextualización de la investigación lasallista, pero que en la década de los ochenta no formaban parte del discurso educativo.

Asimismo, el concepto de *investigación lasallista* quizás tenía connotaciones muy generales, que desconocían, bien el estado de la discusión sobre este tema, bien su relevancia social dentro de la educación lasallista del momento y la acogida real que podía tener dentro de la propia institución.

EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN LASALLISTA EN EL MUNDO

En efecto, la investigación lasallista, como proceso institucional en el mundo, también es relativamente reciente. Se inicia en la década de los cincuen-

² Mejía, R. 2004. *Globalización y educación en América Latina en tiempos de crisis de paradigmas*. Bogotá: Relal, p. 47.

³ Federación Internacional sobre Universidades Católicas (FIUC). 2003. *Globalización y enseñanza superior católica*. Bogotá: Conferencia Episcopal Colombiana, p. 14.

⁴ *Ibid*, p. 23.

ta, gracias a la motivación que despertó entre los Hermanos un sacerdote jesuita, el padre André Rayez, colaborador de los Hermanos, quien en un estudio, después de un hacer un estado de la discusión sobre el tema, se preguntaba: “¿Cuándo, pues, podremos hojear los *Monumenta lasalliana* y estudiar sobre documentos críticos la vida y la espiritualidad de san Juan Bautista De la Salle? Mientras tanto todos los trabajos conservarán un aire provisional”.⁵

Esta sugerencia fue acogida por los Hermanos, y fue así como en el Capítulo General de 1956 decidieron, según refiere el hermano Nicet-Joseph, “seguir los trabajos sobre la vida y los escritos de san Juan Bautista De la Salle, por medio de estudios críticos cuyo conjunto constituirá los *Monumenta lasalliana*, punto de partida para una futura biografía crítica y de un estudio profundo de la espiritualidad del santo”.⁶

El hermano Maurice Auguste (Maurice Hermans) fue nombrado como director de la colección que iría a conformar esos *Monumenta*, la cual se denominó Cahiers Lasalliens —de la cual hoy ya se completan unos sesenta volúmenes— en la que se fueron publicando las “fuentes directas” del lasallismo, en copias anastáticas y estudios científicos y documentos sobre diversos aspectos de la vida y de las obras del fundador.

A partir de este proyecto, se favoreció la formación de nuevos especialistas⁷ en el fundador, y se fue ampliando la producción de investigaciones y de nuevas colecciones, que hoy conforman un rico patrimonio bibliográfico, investigativo y de divulgación del Instituto de los Hermanos Cristianos, tales como: Estudios Lasallianos, Temas Lasallianos, Historia del Instituto, Colección Sinité del Instituto San Pío X de España.

⁵ Rayez, A. S. J. 1952. *Études lasalliennes. Revue d'Ascétique et de Mystique*, 109. Toulouse, p. 11.

⁶ Flavian-Marie, F. Fsc. 1959. *Les citations néotestamentaires dans les Méditations pour le Temps de la Retraite*. Roma: Cahiers Lasalliens.

⁷ Es así como van a ser reconocidos los nombres de hermanos tales como Miche Sauvage, Yves Poutet, Jean Pougier, Manuel Olive, Otmur Wurth, Rodolfo Meoli, León Marie Aroz, Saturnino Gallego, José María Valladolid, Pedro María Gil, y otros más.

LA INVESTIGACIÓN LASALLISTA EN AMÉRICA LATINA

En nuestro continente la investigación está asociada al nombre de varios hermanos que, dentro de las orientaciones generales del Instituto, han dado resultados bastante significativos. Saltan a la vista, entre ellos, el hermano cubano Miguel Campos, uno de los investigadores más rigurosos, fecundos y reconocidos en el nivel internacional; el hermano, igualmente cubano, Alfredo Morales, quien además de ser un escritor prolífico, se destaca por su interés en leer al fundador y al lasallismo desde el contexto de América Latina; con igual interés, aunque con un enfoque diferente, es preciso destacar al hermano peruano Noé Zevallos, pensador relevante dentro del movimiento de la teología de la liberación. En el campo de la catequesis, el hermano chileno Enrique García Ahumada, y el hermano brasilero, Israel Neri; un poco más recientes los hermanos brasileros Edgar Hengemülle y Marcos Corbellini.

Después del Capítulo General del 2000, en el que el Instituto ratifica su apoyo a los procesos investigativos en el mundo, se precisan aún más las prioridades en cuanto a las temáticas que es preciso investigar y la función de las investigaciones en el nuevo siglo; es así como la Circular 448 “fija como séptimo objetivo para la Comisión de Formación: *enfrentar los estudios sobre san Juan Bautista De la Salle, la historia del Instituto y las prácticas educativas y espirituales del Instituto hoy*”.⁸ A los dos primeros temas —el fundador y la historia del Instituto— se les ha empezado a denominar *estudios lasallianos*, al tercero, *estudios lasallistas*, al menos en nuestro medio latinoamericano.

En el caso de América Latina, dentro del marco del Proyecto Educativo Regional Latinoamericano (Perla) —que busca llevar a la práctica las decisiones del mencionado Capítulo General—, se pide a las universidades: “Desarrollar políticas que orienten las cinco funciones sustantivas universitarias (académica, investigación, económica, política y sistémica) para incidir en la sociedad desde las necesidades de los más desprotegidos”,⁹ y se les proponen líneas de acción específicas, relacionadas con la “implementación de equipos sólidos

⁸ Houry, A. Fsc. y Schneider, J. 2002. Orientaciones para los “estudios lasallianos”. Roma, p. 11.

⁹ Región Lasallista Latinoamericana (Relal). 2002. *Proyecto Educativo Regional Latinoamericano (Perla)*. Bogotá: Relal, p. 11.

de investigación y creación de pensamiento en relación al [sic] compromiso con la calidad académica y los problemas de la pobreza [...]. Creación de programas de investigación que permitan fundamentar la acción educativa en la investigación y el conocimiento de las cultura juveniles”.¹⁰

La IX Asamblea de la Región Lasallista Latinoamericana (Relal), celebrada a comienzos del 2004, precisó todavía más las solicitudes a las universidades, en relación con investigaciones que permitan fundamentar los compromisos de la defensa de los niños en situación de riesgo, la dignificación del magisterio, especialmente del que se encuentra en situaciones difíciles, y el desarrollo de un nuevo horizonte pedagógico pastoral.

LA EXPERIENCIA DE LA INVESTIGACIÓN LASALLISTA EN COLOMBIA

En nuestro país no solo hay que destacar la investigación hecha por los Hermanos de La Salle en distintos campos disciplinares, especialmente en el de las ciencias naturales (hermanos Apolinar María, Nicéforo María, Idinael, Daniel González Patiño) y en el campo de las ciencias sociales (hermanos Justo Ramón y Martín Carlos, por ejemplo), que hoy, por fortuna, ha empezado a ser reconocida por su aporte al desarrollo científico del país,¹¹ sino el desarrollo reciente de investigaciones propiamente lasallistas — es decir, orientadas por las indicaciones del 43° Capítulo General del 2000 —.

Dentro de ese desarrollo se ubica el trabajo del Centro de Investigaciones Lasallistas (CILA), con sus grupos de investigación actuales, uno de los cuales — el de Transdisciplinariedad y Formación Integral — ha sido reconocido por Colciencias, y con sus proyectos sobre la antropología filosófica en san Juan Bautista De la Salle:¹² “La pedagogía de la pregunta desde el horizonte de Bernard Lonergan, en el contexto del lasallismo”.¹³ Igualmente los grupos de otras dependencias, tales como el de Historia de la Educación y la Pedagogía

¹⁰ *Ibid.*, p.12.

¹¹ López, H. 1989. *Contribución de los lasallistas a las ciencias naturales en Colombia*. Bogotá: FEN.

¹² Rodríguez, A. 2004. *La educación universitaria dentro de la misión lasaliana*. Roma.

¹³ Monguí y Ruiz, *op. cit.*

de la Facultad de Educación en el cual se adelanta la propuesta de “constituir una teoría del pensamiento pedagógico lasallista en Colombia”.¹⁴

De este modo, pensamos, se ilustra en forma breve pero suficiente, cómo a partir de 1956 se ha desarrollado una rica experiencia en la investigación lasallista en el nivel internacional, y cómo a partir del 2000 se ha renovado el discurso lasallista sobre dicha investigación, ya no solo en el nivel internacional, sino específicamente en la Región Latinoamericana.

LOS HORIZONTES DE SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN LASALLISTA

En el *Método en teología*, Bernard Lonergan hace las siguientes apreciaciones con respecto al “horizonte”, apreciaciones que encontramos bastante clarificadoras: “Lo mismo que en nuestro campo de visión, también nuestro campo de conocimiento y el área de nuestros intereses son limitados. Y así como el campo de visión varía según el punto en que cada uno se encuentra, también el campo de conocimiento y el área de los intereses varían según el período en que uno vive, según su contexto y ambiente social, según su educación y desarrollo personal”.¹⁵ Los horizontes varían entre los miembros de un grupo, pero pueden ser complementarios, como también opuestos de modo dialéctico.

Ahora bien, “los horizontes son la resultante estructurada de realizaciones anteriores, al mismo tiempo que la condición y la limitación de ulteriores procesos [...]. Así, todas nuestras intenciones, afirmaciones y hechos se hallan dentro de contextos. A dichos contextos apelamos cuando delineamos la razones de nuestras metas, cuando clarificamos, ampliamos, clarificamos nuestras afirmaciones, o cuando explicamos nuestras acciones”.¹⁶

A la luz de este enfoque, sugerimos como hipótesis que los estudios lasallistas han variado en su horizonte de sentido, al menos tres veces desde

¹⁴ Díaz, C. Fsc. 2004. Diseñar rutas, construir alternativas: digresiones e imposturas reflexivas para constituir una teoría del pensamiento pedagógico lasallista en Colombia. En *Memorias Congreso Internacional Pensamiento Pedagógico Lasallista de Cara al Siglo XXI*. Bogotá: Unisalle.

¹⁵ Lonergan, B. 1994. *Método en teología*. Salamanca: Sígueme, p. 230.

¹⁶ *Ibid.*, p. 231.

la década de los cincuenta hasta el momento presente. Entendemos la variación no como la constitución de otros horizontes, sino como la variación interna hacia prioridades y urgencias más específicas, de conformidad con el momento y el lugar en donde se realiza la investigación.

En un primero momento, desde 1956, dentro del espíritu del Concilio Vaticano II, se busca la restitución de las fuentes para el estudio del pensamiento y la espiritualidad del fundador, y la comprensión de estas en función de la clarificación de la identidad del carisma. Esas fuentes se encuentran principalmente en Roma y, en general, en los países europeos que han sido sede de los Hermanos. Luego, progresivamente se va abriendo el pensamiento a la realidad de los seculares. Desde allí, en una especie de movimiento centrífugo, se busca irradiar la nueva comprensión que se va alcanzando de esa identidad, con una proyección universal. Este horizonte inicial está definido en documentos tales como la Declaración y la Regla de 1987.

“Los *estudios lasallianos* se sitúan — afirma el Equipo de Estudios Lasallianos — en la línea del capítulo 10 de la Regla: ellos participan de la vitalidad del Instituto buscando conocer y hacer conocer mejor la tradición viviente del Instituto, particularmente aquella de los tiempos fundacionales, la vida, la inspiración y la obra de Juan Bautista De la Salle. Su carta de existencia está contenida en el artículo 101h”.¹⁷ Los protagonistas de esta fase de la investigación destacan la influencia de los estudios lasallianos en la renovación del Instituto en estos cincuenta años.

En un segundo momento, se puede situar en torno al Capítulo 43° del 2000. Dos aspectos nuevos señalan esta modificación del horizonte: la asociación y el renovado empeño por el servicio educativo de los pobres, para atender a la misión del Instituto en el siglo que comienza. Este nuevo horizonte queda enunciado a partir de la Circular 448; el Equipo de Misión Educativa lo percibe en los siguientes términos:

Leyendo los documentos [capitulares] se aprecia el desplazamiento que se ha producido en cuanto a los “estudios lasallianos”, en el Instituto, en el curso de los últimos cincuenta años. Se ha pasado de un

¹⁷ Houry y Schneider, *op. cit.*

“lugar” de animación y de desenvolvimiento de la investigación sobre el pensamiento, los escritos, la vida, la obra de Juan Bautista De la Salle, y más ampliamente de la historia del Instituto, a un secretariado en el cual el trabajo está definido principalmente por la producción de trabajos orientados a las casas y centros de formación, al servicio a la Comisión de “Formación”.¹⁸

A partir de esta nueva orientación y luego de revisar los trabajos que se han venido adelantando, el Equipo de Estudios Lasallianos considera conveniente continuar con los “trabajos de investigación fundamental”, como la edición crítica del conjunto de las obras completas de san Juan Bautista De la Salle, la revisión de estas y la publicación de una biografía crítica del fundador.

En la misma línea, considera necesario realizar estudios literarios sobre el conjunto de las obras de san Juan Bautista de La Salle, hacer paralelos históricos, teológicos y espirituales. También adelantar trabajos sobre el contexto político, social, cultural y religioso de los siglos XVII y XVIII.

De la misma manera, propone continuar con los trabajos en curso: la publicación de los Temas Lasallianos; concluir la historia del Instituto, del hermano Henry Bedel; adelantar trabajos sobre el carisma, la asociación, el acompañamiento y el discernimiento.

Pero también, suscitar, animar y desarrollar la investigación lasalliana, y acompañar a los investigadores. Aparece igualmente la necesidad de crear con las universidades, un comité científico capaz de orientar la investigación lasalliana y de ir involucrando a los seglares en todos estos procesos. En esta modificación¹⁹ del horizonte aparecen así dos aspectos nuevos: el de la asociación y el de las universidades, que, como vimos en la primera parte de este escrito, llevan al Instituto, en América Latina, a pedir a estas, compromisos específicos en el campo investigativo.

¹⁸ Houry, A. 2002. Circular 448, p. 2.

¹⁹ *Ibid.*, p. 5.

LA EMERGENCIA DE UNA NUEVA VARIACIÓN DEL HORIZONTE

El rápido desarrollo de los acontecimientos mundiales en los últimos cuatro años, nos sugiere la necesidad de considerar nuevos ajustes a los dos horizontes precedentes, al menos en el contexto de nuestra región latinoamericana.

Nos referimos, por una parte, a la notoria difusión del discurso de la globalización y a su impacto sobre la investigación, la educación —en general— y sobre la educación superior —en particular—.

Junto a los variados y significativos aportes de este proceso histórico, hoy también se señalan algunas consecuencias negativas, que llaman la atención y reclaman cambios rápidos en la manera de afrontarlas. En este sentido, entendemos la intencionalidad de dos de los documentos producidos por el hermano superior general a partir del comienzo del presente año: la Carta Pastoral “Asociados al Dios de los Pobres”, especialmente en cuanto a la educación para la justicia, en términos no tanto de estudios teóricos —pues: “Hablar de justicia nos debe llevar a experiencias concretas y no quedarnos en el universo de las palabras y las buenas intenciones”²⁰—, sino de experiencias curriculares —ejes transversales—, microclimas o, en general, “islas de creatividad”.

El otro documento es su discurso ante las universidades lasallistas, titulado: “La educación universitaria dentro de la misión lasalliana”,²¹ sobre todo en sus provocativos interrogantes acerca de la relación que hay entre la docencia, la investigación y la transformación social y la “accesibilidad” a los pobres —por ejemplo, ¿de qué manera, lo que aprendemos juntos, impacta sobre las estructuras injustas de la sociedad? O, ¿atendemos el compromiso de investigar científicamente las raíces de la pobreza y de la injusticia social, así como la búsqueda de soluciones?²²—.

Casi simultáneamente con los documentos mencionados, la FIUC ha publicado el documento *Globalización y enseñanza superior católica*,²³ en

²⁰ Rodríguez, A. 2003. Carta Pastoral a los Hermanos. Asociados al Dios de los Pobres. Nuestra Vida Consagrada a la Luz del 4º Voto. Roma.

²¹ Rodríguez, A. 2004. La educación universitaria dentro de la misión lasalliana.

²² *Ibid*, p. 6

²³ FIUC, *op. cit.*

este alerta a estas instituciones sobre el contexto de un nuevo “mercado de la educación”, como lo señalamos al comienzo de este artículo, que va en detrimento de la educación como factor de “desarrollo humano integral de las personas” y propicia nuevas formas y niveles de exclusión. Asimismo, en razón de que esta tendencia se basa en las denominadas *sociedades del conocimiento*, afecta no solo a la enseñanza y a la pedagogía, sino, más en la base, a la investigación, encargada de producir el conocimiento.

Es decir, estos efectos de la globalización exigen resignificar el sentido tanto de la educación superior, como la misión y las funciones de la Universidad, para hacerles frente desde el quehacer específico de estas instituciones. Y hacerles frente desde una respuesta integral de las instituciones de educación de la Iglesia, para lograr humanizar el proceso y “educar en una globalización donde la solidaridad ha de prevalecer sobre la marginación”.²⁴

En ese mismo sentido, el analista de la educación en América Latina, citado en el comienzo de este escrito,²⁵ después de revisar los cambios que trae la globalización para la educación en nuestra región, convoca a las instituciones lasallistas, entre otras cosas, a reconstruir la educación, más como un derecho que como una “mercancía”, a refundar el sentido público de la educación, a recuperar el concepto “integral” de esta, a hacer que el maestro sea sujeto de saber. Estos asuntos son tan característicos del carisma lasallista que, nos parece, comprometen directamente los esfuerzos investigativos relacionados con este carisma en nuestro continente.

En este sentido es en el que consideramos que se puede percibir el inicio de una nueva modificación del segundo horizonte, modificación que, si bien no conduce a la reducción de la importancia de los otros, sí especifica el campo visual de las prioridades para nuestro momento histórico y nuestra situación geográfica.

De esta forma, consideramos que las investigaciones lasallistas no solo se han desarrollado en cantidad, profundidad y alcance, sino que han ido ajustando su horizonte de sentido de conformidad con la dinámica de la historia tanto en el nivel general, como de la historia propia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

²⁴ *Ibid.*, p. 33.

²⁵ Mejía, *op. cit.*

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz, C. Fsc. (2004). Diseñar rutas, construir alternativas: digresiones e imposturas reflexivas para constituir una teoría del pensamiento pedagógico lasallista en Colombia. En *Memorias Congreso Internacional Pensamiento Pedagógico Lasallista de Cara al Siglo XXI*. Bogotá: Unisalle.
- Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC). (2003). *Globalización y enseñanza superior católica*. Bogotá: Conferencia Episcopal Colombiana.
- Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC). (2004). *Globalización y enseñanza superior católica*. Bogotá.
- Flavian-Marie Fsc. (1959). *Les citations néotestamentaires dans les Méditations pour le Temps de la Retraite*. Roma: Cahiers Lasalliens.
- Houry, A. Fsc. y Schneider, J. (2002). Orientaciones para los “estudios lasallianos”. Roma.
- Lonergan, B. (1994). *Método en teología*. Salamanca: Sígueme.
- López, H. (1989). *Contribución de los lasallistas a las ciencias naturales en Colombia*. Bogotá: FEN.
- Mejía, M. (2004). *Globalización y educación en América Latina en tiempos de crisis de paradigmas*. Bogotá: Relal.
- Rayez, A. S. J. (1952). Études Lasalliennes. *Révue d'Ascétique et de Mystique*, 109.
- Región Lasallista Latinoamericana (Relal). (2002). *Proyecto Educativo Regional Latinoamericano (Perla)*. Bogotá: Relal.
- Rodríguez, A. (2003). Carta Pastoral a los Hermanos. Asociados al Dios de los Pobres. Nuestra Vida consagrada a la Luz del 4º Voto. Roma.
- Rodríguez, A. (2004). La educación universitaria dentro de la misión lasaliana. Roma.
- Rodríguez, M. (2004). *Acercamiento a la concepción antropológica de san Juan Bautista De la Salle*. Bogotá: Unisalle.
- Universidad de La Salle. (1983). *Su ser y su quehacer*. Bogotá: Unisalle.

Lineamientos de una propuesta pedagógica para profundizar en la identidad institucional: hacia una internalización de los valores lasallistas en la comunidad universitaria de La Salle

DESCRIPCIÓN

Durante la década comprendida entre 1983 y 1993 se realizó un proceso de divulgación del Marco Doctrinal dentro de un enfoque sistémico que tuvo como sujetos a los profesores, a los estudiantes y al cuerpo directivo de la Universidad, bien por medio de las inducciones y cursos de pedagogía y lasallismo (CPL), por la inducción de estudiantes y el Área de Formación Lasallista y por los comités académicos ampliados, así como por medio de una reforma curricular. Estos sujetos interactuaban gracias a la dinámica del Comité de Currículo de la Universidad que actuó como centro de procesamiento de información para la toma de decisiones de los organismos de dirección. Este proceso estuvo alimentado, por una parte, por la participación de la Univer-

* Escrito en el 2007.

sidad en el Simposio Permanente de Universitología de Ascún y, por otra, por la asimilación de los documentos del magisterio de la Iglesia universal, latinoamericanos y colombianos, y de los documentos del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

En la década de los noventa cambiaron los parámetros del contexto universitario gracias a la nueva Constitución Política que implicó, entre muchas otras cosas, replantear el papel de la educación confesional, en virtud de los principios de libertad de conciencia, culto, y del pluralismo religioso, asimismo, gracias a la nueva Ley de Educación Superior, la Ley 30 de 1992, y al proceso de acreditación que se inició dentro de las universidades. Como reacción ante la cada vez más pública crisis moral del país, la Universidad reforzó una concepción administrativa y pedagógica centrada más en la autoridad que en la participación y el debate.

En la vida interna, la Universidad de La Salle se vio sometida a un cambio frecuente de directivas (rector y vicerrectores), que se tradujo en una pérdida de continuidad del proceso previo y de su enfoque sistémico, en favor de una concepción gerencial centralizada, piramidal y compartimentalizada. En el campo de la pedagogía de los valores institucionales, se profundizó en un enfoque de “inculcación de los valores”, lo cual agudizó la discrepancia entre la cultura ideal (los documentos elaborados como guía de la identidad institucional) y la cultura real (clima socioafectivo y cultura organizacional, en términos administrativos).

IDENTIFICACIÓN

En este contexto se vuelve a plantear, por una parte, la necesidad de revisar, reestructurar —si es del caso— o resignificar la perspectiva axiológica que define la identidad institucional a la luz de las nuevas demandas del contexto social, eclesial y lasallista; por la otra, la necesidad de revisar el enfoque y las estrategias pedagógicas para reconstruir la identidad institucional en torno a los valores que la definen.

FORMULACIÓN

Dentro de este marco, la pregunta que cabe hacer es la siguiente: ¿qué estrategia pedagógica institucional se requiere en el comienzo del nuevo siglo para promover la identidad institucional en torno a unos valores característicos, de tal manera que la Universidad de La Salle pueda responder significativamente a las exigencias del nuevo contexto sociocultural, eclesial y lasallista?

OBJETIVOS

General

Diseñar los lineamientos de una propuesta pedagógica pertinente y funcional para la Universidad de La Salle, en relación con la constitución de una identidad institucional en torno a unos valores característicos, que responda a las demandas del contexto socioeducativo, eclesial y lasallista del siglo que se inicia.

Específicos

- Establecer el estado de la discusión en cuanto a pedagogía de valores en las universidades.
- Determinar los logros y limitaciones en el proceso de divulgación de los valores institucionales de la Universidad de La Salle.
- Establecer los sujetos sinérgicos en la dinámica pedagógica de la Universidad de La Salle, sus interacciones, recursividades y oposiciones.
- Determinar las interacciones de la institución con el contexto local, nacional e internacional, tanto en el campo socioeducativo, como en el eclesial y lasallista.
- Evaluar la pertinencia de la perspectiva axiológica formulada en los documentos institucionales, redefinirla o resignificarla.
- Evaluar las posibilidades en cuanto a estrategias pedagógicas para la reconstrucción de la identidad institucional.

- Diseñar los lineamientos de la estrategia pedagógica más pertinente y funcional.

JUSTIFICACIÓN

La importancia del tema de la formación en valores ha venido siendo subrayada recientemente por distintas propuestas sobre la educación en el plano internacional y nacional. Entre estas el informe de la Unesco sobre la educación para el siglo que comienza, publicado bajo la dirección de Jaques Delors, *La educación encierra un tesoro*,¹ especialmente cuando se refiere a los cuatro pilares de la educación (aprender a saber, a hacer, a convivir y a ser). Los cuatro constituyen una referencia a los valores intelectuales, prácticos, éticos y morales.

En el caso de las universidades, la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI”² hace igualmente énfasis en la formación en valores como uno de los compromisos fundamentales de la educación superior.

En el caso del país, la fundamentación curricular en cuanto al tema de las competencias, se refiere a la competencia argumentativa como aquella que hace posible la formación en valores, por sobre todo en los valores morales.³

Ahora bien, estas orientaciones se corresponden con la preocupación de la Universidad de La Salle por dar una formación personalizadora, verdaderamente integral, a partir de su Marco Doctrinal, su misión, visión y Proyecto Educativo; más específicamente, de su Modelo Formativo.

Pero esta formación, en la cual viene comprometida la Universidad durante los últimos tres lustros, adolece de una evaluación global y adecuada, pero es objeto de comentarios informales por parte de los diversos miembros de la comunidad universitaria en cuanto a su falta de vigencia real en la cultura universitaria, o al menos en el grado en que se espera de esta.

¹ Delors, J. et ál. 1996. *La educación encierra un tesoro*. París: Unesco.

² Unesco. 1996. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. París.

³ Véase Ministerio de Educación Nacional (MEN). 1998. *Lineamientos curriculares: indicadores de logros curriculares. Hacia una fundamentación*. Bogotá: MEN/Magisterio; asimismo, Hernández, C. et ál. 1998. *Exámenes de Estado: evaluación por competencias*. Bogotá: Icfes.

El presente proyecto adquiere así especial trascendencia para las facultades de Filosofía y Letras, Educación, tanto en su dinámica interna y en la articulación con las otras líneas de investigación, como en la proyección del saber pedagógico sobre la dinámica de toda la Universidad. De manera similar, el proyecto responde al compromiso asignado al Centro de Investigaciones Lasallistas (CILA) desde el Plan de Gestión 2001, en el sentido de divulgar la filosofía institucional.

PROPÓSITO

La investigación pretende diseñar una propuesta pedagógica que permita la formación de la comunidad universitaria en los valores que definen la identidad institucional.

RESULTADOS ESPERADOS

El proyecto desarrolla una fase más del proceso que ha venido llevando la Universidad en los últimos tres lustros, y pretende lograr resultados concretos más allá de un nuevo lustro. Sin embargo, para efectos de administración, se pretende en el primer año de esta nueva fase, realizar la evaluación reflexiva sobre la pertinencia y actualidad de la perspectiva axiológica de la Universidad de La Salle, por medio de una investigación documental de segundo orden que tome como fuentes tanto los procesos de autoevaluación en función de la acreditación, como los de capacitación docente, estudiantil y curricular y sus principales agentes.

MARCO TEÓRICO

Antecedentes

En 1972, la Universidad de La Salle explicita su filosofía, por primera vez, en forma sucinta, en la Declaración de Principios. A partir de esta fecha se inicia

la estructuración del Marco Doctrinal, por medio de la conformación de tres comisiones sucesivas, una compuesta por el Comité de Pastoral, otra bajo la orientación del hermano Martín Carlos Morales Fsc. (decano de Filosofía y Letras) y una tercera encabezada por Luis Enrique Ruiz. Las tres presentaron sendos documentos que fueron sometidos a observaciones por parte del Comité Académico, hasta lograr el texto final, que fue aprobado por el Consejo Directivo el 11 de junio de 1983, el cual mantiene su vigencia institucional.⁴

A partir de ese momento se inició un proceso con dos vertientes: una de divulgación del contenido de dicho Marco, entre los profesores, por medio de los CPL; entre los estudiantes, por medio de la semana de inducción (posteriormente ampliada con la Cátedra de Integración Lasallista), el Área de Formación Lasallista y, después, de las actividades de la Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo Humano (VPDH). Las reformas curriculares promovidas durante la década de los ochenta también se orientaron hacia la incorporación del Marco Doctrinal. El Comité Académico Ampliado mantuvo, durante la década comprendida entre 1984 y 1993, una dinámica de reuniones periódicas mensuales (y semestrales en Sasaima) orientadas hacia la asimilación del Marco Doctrinal.

La otra vertiente fue la de estructuración del Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL), liderada por el Comité de Currículo de la Universidad con la colaboración del CILA y las oficinas de Investigaciones, Pastoral, Docencia, Bienestar Universitario (luego la VPDH). Este empeño se realizó durante la década comprendida entre 1983 y 1994, cuando se publicó el PEUL.

Posteriormente, la VPDH, por medio de sus distintas dependencias, ha venido desarrollando un proceso de formación en valores, centrada en la categoría de *proyecto personal de vida*.

Sin embargo, la frecuente queja de diversos miembros de la comunidad universitaria en el sentido de que existe una brecha considerable entre lo que está formulado en el Marco Doctrinal y lo que viven los integrantes de esa comunidad, permite conjeturar que la rotación del personal es bastante frecuente, o que su contribución a la institución es muy transitoria, o también,

⁴ Véase Universidad de La Salle-Vicerrectoría Académica (VRAC). 1983. *La Universidad de La Salle, su ser y su quehacer*. Bogotá: Unisalle.

que el proceso pedagógico de promoción del contenido de dicho documento es inadecuado o insuficiente.

Esta última conjetura puede articular las anteriores y permite presumir que los distintos esfuerzos realizados para promover la identidad institucional con el contenido del Marco Doctrinal solo ha alcanzado el nivel convencional (en términos de Kohlberg), o el de simple “presentación del valor” (en términos de Bloom).

Por último, dentro de los antecedentes también es preciso hacer referencia al Seminario sobre Pensamiento Complejo organizado por la Facultad de Filosofía y Letras en 1996 y al Seminario sobre Ciencia, Hombre y Política, dirigido por el profesor Edgar Morin y organizado por la Vicerrectoría Académica (VRAC), los cuales han abierto una línea metodológica de trabajo relacionada con la epistemología de la complejidad y sus estrategias de investigación de segundo orden y transdisciplinar. El proceso mencionado en los antecedentes empíricos se ha ido formulando en diversos documentos entre los cuales se encuentran:

- La Declaración de Principios de 1972
- El Marco Doctrinal
- El PEUL (versión inicial, 1989)
- El PEUL⁵
- CPL⁶
- El Modelo Formativo⁷
- Como producto de la experiencia sobre pensamiento complejo, la Editorial Magisterio publicó el libro de Sergio González sobre pensamiento complejo.⁸

⁵ Universidad de La Salle-Vicerrectoría Académica (VRAC). 1994. *Proyecto Educativo Universitario Lasallista*. Bogotá: Unisalle.

⁶ Universidad de La Salle-Vicerrectoría Académica (VRAC). 1999. *Cursos de pedagogía y lasallismo: programa*. Bogotá: Unisalle-Oficina de Docencia.

⁷ Universidad de La Salle-Facultad de Filosofía y Letras. 1994. *El Modelo Formativo*. Bogotá: Unisalle.

⁸ González, S. 1997. *Pensamiento complejo*. Bogotá: Magisterio.

Entre los antecedentes bibliográficos específicos también se pueden relacionar las investigaciones sobre la historia del Área de Formación Lasallista de la doctora Myriam Rodríguez⁹ y la tesis de grado del doctor Alberto Silva, sobre la formación ética en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de La Salle.¹⁰

REFERENTES TEÓRICOS Y MARCO CONCEPTUAL

El referente teórico de la investigación dice relación con temas que se consideran pertinentes, necesarios para abordar el problema y alcanzar los objetivos propuestos, en el marco de una diversidad lasallista, es decir, católica y comprometida con el carisma de La Salle. Son estos: el debate pedagógico sobre la educación en valores, las nuevas propuestas de la Iglesia en cuanto a las unidades de significado que han de orientar el quehacer de las universidades del siglo que se inicia, análogamente la visión del pensamiento lasallista contemporáneo sobre la Universidad y las diversas opciones que conviene evaluar en el momento de proponer una alternativa pedagógica nueva a la institución.

Conceptos preliminares

Para los propósitos de este proyecto, con el término *valor* se asume provisionalmente el concepto sociológico de *creencia colectiva* o *supuesto común de una organización*, en este caso, de la Universidad de La Salle, que orienta la acción de sus integrantes y que distingue la cultura organizacional frente a la de otras instituciones. Este concepto está basado en el sentido filosófico de cualidad objetiva de los sujetos y las cosas que merecen el aprecio de los miembros de la comunidad universitaria, por cuanto orientan y jalonan la autotranscendencia de las personas que se forman dentro del claustro.

Por *valores institucionales* se entiende el conjunto de valores que ha definido la filosofía de la Universidad de La Salle para orientar la formación de

⁹ Rodríguez, M. 1994. *30 años de formación integral: historia del Área de Formación Lasallista*. Bogotá: Unisalle.

¹⁰ Silva, J. 2000. *La autonomía moral de estudiantes de ingeniería en relación con la práctica de sus docentes* (tesis de maestría inédita). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.

su comunidad universitaria, consignada en los documentos que conforman el PEUL.

Se denomina *perspectiva axiológica* al orden de prioridad de los valores que ha de orientar la vida de las personas y de las instituciones.

Por *pedagogía* se entiende “el saber del maestro”, en este caso, del “formador en valores”; saber complejo que implica en el momento presente una articulación interdisciplinaria y transdisciplinaria de una amplia gama de saberes que inciden en la formación de las personas, en favor de un mejoramiento en la calidad de esa formación, entendida esta última en términos de pertinencia, eficacia y excelencia.

Pedagogía de los valores se refiere así al saber que se relaciona con las condiciones, facilidades, dificultades y oportunidades, saberes y procedimientos por medio de los cuales un grupo humano profundiza en la asimilación de una perspectiva axiológica; o según terminología de uso más reciente, con la gestión de la educabilidad y de la enseñabilidad de los valores.

El concepto de *identidad institucional*. La identidad institucional es entendida en términos de la sociología de las organizaciones, por una parte, como la coherencia interna entre el sistema de valores colectivos que definen la filosofía de la institución, y por la otra, como la coherencia entre esos valores y las pautas de comportamiento (usos, costumbres, normas) que operan en la cotidianidad.

Desde otro punto de vista, la misma sociología, al hablar de la *cultura*, se refiere a la coherencia entre las maneras de sentir, pensar, creer (mentalidades, paisajes mentales o paradigmas) y las prácticas sociales de la institución.¹¹ La aproximación entre esos dos niveles es agenciada por la socialización, esto es, el proceso de educación intencional e informal vigente dentro de la organización.

El debate pedagógico sobre el tema de la educación en valores

La coherencia interna en el sistema de valores remite a los debates propios de la axiología (ontología y epistemología y realización de los valores), que dicen relación, bien con el realismo de los valores (idealismo platónico), de acentuada raigambre metafísica; o con el nominalismo (los valores como preferencias

¹¹ Véase Rocher, G. 1978. *Introducción a la sociología*. Madrid: Herder.

individuales o construcciones colectivas); o con el objetivismo de estos, que se relaciona con la síntesis entre cualidades objetivas de las cosas y capacidad de percepción de los sujetos.¹² Estos debates han venido siendo eclipsados por el llamado *giro lingüístico*, dentro del cual aparecen concepciones como las de la profesora Amalia Valcárcel, para quien los valores:

1. Son hechos lingüísticos pero rebasan el campo del lenguaje.
2. Conforman y remiten a un orden simbólico en el cual sus territorios semánticos están bien, relativamente bien establecidos.
3. No son homogéneos, pero tampoco colisionan entre sí “de manera que gran parte del discurso teórico consiste en señalar sus puntos de divergencia, opacidad, neutralización y/o vigencia”.¹³
4. Hay más términos que connotan valor de los que se perciben a primera vista o designan una cualidad específica digna de estimación.
5. De todas maneras esta visión remite a la distinción y relación entre el ser y el deber ser.

Asimismo, dentro de esta perspectiva, los valores son susceptibles de ser definidos por consenso, así como pueden ser ingredientes implícitos de un imaginario colectivo o de un paradigma.

La ontología de los valores, a la que nos venimos refiriendo, está estrechamente relacionada con la epistemología de estos, la cual nos remite bien a la idea de que los valores se perciben gracias a una intuición emotiva,¹⁴ a la voluntad (fuerzas motivadoras de la acción), al consenso racional¹⁵ o a una integración funcional de las tres facultades.¹⁶ Pero igualmente, pueden ser

¹² Véase Scheler, M. 1945. *Ética*. Madrid: Revista de Occidente; Ortega y Gasset, J. *Qué son los valores: introducción a una estimativa*. Madrid: Revista de Occidente; Hessen, J. 1962. *Tratado de filosofía*. T. II. Buenos Aires: Suramericana; Frondizzi, R. 1972. *Qué son los valores*. México: Fondo de Cultura Económica; Ruyer, R. 1952. *Filosofía del valor*. París: A. Colín.

¹³ Valcárcel, A. 1994. Valor. En Cortina, A. (Dir.). *Diez palabras claves en ética*. Pamplona: Verbo Divino, p. 421.

¹⁴ Véase Hartman, R. 1965. *El conocimiento del bien*. México: Fondo de Cultura Económica; y Hartman, R. 1969. *La estructura del valor: fundamentos de la axiología científica*. México: Fondo de Cultura Económica.

¹⁵ Véase Habermas, H. 2002. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

¹⁶ Véase Hessen, J. 1962. *Tratado de filosofía*. T. III. Buenos Aires: Suramericana.

percibidos por una “inteligencia sentiente” articulada con un sentimiento afectante y una voluntad tendente.¹⁷

En este contexto es muy pertinente la concepción del valor que tiene el teólogo canadiense Bernard Lonergan, para quien este término designa una noción “trascendental”, pero concreta, que tiene relación con aprecio o desencanto, pero por sobre todo, con la autotranscendencia del ser humano, la cual, ciertamente es fruto de una intencionalidad consciente, en pro de una intencionalidad compleja, dentro de la cual, el valor es lo que se tiende a alcanzar en cuestiones que se someten a la deliberación.¹⁸ Esta relación con la autotranscendencia vincula el valor con el principio básico de la antropología pedagógica que es el de la educabilidad o perfectibilidad, e igualmente abre nuestra comprensión del valor al pensamiento complejo.

Otro de los capítulos de la axiología se refiere a la “realización de los valores” que tiene que ver con aspectos de la filosofía de la acción, es decir, la ética, la estética, la filosofía de la ciencia y de la tecnología, la filosofía de la religión, de la política y de la cultura y, desde luego, con la filosofía de la educación. Scheler, sin embargo, enfatiza, por sobre todo, en los modelos de vida, es decir, en el testimonio de las personas que encarnan determinados valores (intelectuales, el genio; religiosos, el santo; morales y vitales, el héroe; estéticos, el artista).¹⁹

El enfoque específico de este proyecto es la pedagogía de los valores, dentro de la cual, como es bien sabido, se han venido realizando diversas propuestas, que se pueden tipificar así:²⁰

- La propuesta tradicional de inculcación de los valores, centrada más en la divulgación discursiva de estos. Esta propuesta tiene vigencia dentro de diversas instituciones, particularmente dentro de la Universidad de La Salle, pero es denunciada como una propuesta inadecuada por cuanto supone una visión intelectualista y transmisionista de la educación, y genera una dicotomía creciente

¹⁷ Véase Zubiri, X. 1992. *Sobre el sentimiento y la volición*. Madrid: Alianza.

¹⁸ Lonergan, B. 1994. *Método en teología* (2ª edición). Salamanca: Sígueme.

¹⁹ Véase Scheler, *op. cit.*

²⁰ Véase Bartolomé, F. et ál. 1985. *Pedagogía de valores*. Madrid: Narcea.

entre la conciencia del valor y su traducción en comportamientos específicos. En términos del modelo de Kohlberg, solo alcanza el nivel de la moral convencional.

- La propuesta de ambientes valorativos, entendidos estos desde el nivel de los entornos físicos, hasta el de comunidades específicas (por ejemplo, comunidades académicas o religiosas), pasando por las diversas formas de ecología social (*ethos* y cultura organizacional, por ejemplo). Esta pedagogía está relacionada con aspectos tales como el testimonio y el ejemplo, los imaginarios colectivos, los paradigmas, las semiologías arquitectónicas, urbanísticas y los climas socioafectivos de las organizaciones. La propuesta pedagógica de ambientes valorativos es, hoy por hoy, más atractiva que la anterior, porque, por una parte, las nuevas generaciones le creen más a las experiencias y al testimonio que a los discursos, en buena medida porque se encuentran dentro del esteticismo propio de la llamada *condición posmoderna*. Es complementada con otras propuestas que permiten superar el intuicionismo emotivista (como lo indican Karol Wojtyła en su estudio sobre Scheler y la ética cristiana²¹ o Lonergan²²) y fortalecer la conciencia, la autonomía y la responsabilidad de las personas en la elección de los valores; es una propuesta pertinente para instituciones como la Universidad de La Salle.
- La propuesta de clarificación de valores (Louis Rath²³) que se orienta hacia una promoción de la autonomía y responsabilidad individual con respecto a los valores, y permite una identificación de la propia perspectiva axiológica o la de los grupos de referencia, y la evaluación de su pertinencia para la vida personal o grupal. La Universidad de La Salle ha empleado instrumentos relacionados con esta propuesta dentro del CPL N° 1, con bastante satisfacción por parte de los docentes.²⁴

²¹ Wojtyła, K. 1982. *Max Scheler y la ética cristiana*. Madrid: BAC.

²² Lonergan, *op. cit.*

²³ Rath, L. et ál. 1967. *El sentido de los valores en la enseñanza*. México: Uthea.

²⁴ Véase el folleto elaborado por el doctor Alberto Silva, y publicado por el CILA: 2000. Identidad lasallista. San Juan Bautista De la Salle, patrono de los educadores. Bogotá, Anexo.

- Las propuestas de internalización (Bloom) o de construcción de los valores (Kohlberg)²⁵ basadas, lo mismo que la anterior, en enfoques teóricos definidos de la psicología (comportamental en las dos primeras, cognitiva en la tercera) y que exigen un tratamiento pedagógico riguroso y sistemático.
- La propuesta de coordinación de la acción por medio de la argumentación discursiva, que se basa, por una parte, en el reconocimiento del pluralismo axiológico y, por la otra, en la capacidad argumentativa de los sujetos, tal como lo propone el profesor Guillermo Hoyos Vásquez.²⁶

El desarrollo de un proyecto de investigación pedagógica como el que se intenta en el presente proyecto, posiblemente implica la combinación de estas diversas propuestas, dada la complejidad de la comunidad universitaria y de sus compromisos con la institución y con la sociedad.

La concepción del magisterio de la Iglesia con respecto a la Universidad en el siglo que comienza

Después de la Constitución Apostólica sobre Universidades Católicas (ECE) (1991), el Pontificio Consejo de la Cultura ha publicado dos documentos que dicen relación con la Universidad: “Para una pastoral de la cultura”²⁷ y *La Universidad por un nuevo humanismo: el jubileo de los universitarios. Guía teológico pastoral*.²⁸

En el primero se establecen criterios orientadores con respecto a la relación fe-cultura y luego, criterios específicos con respecto, entre otros, a las

²⁵ Véase Kohlberg, L. 1992. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

²⁶ Véase, entre otros escritos, Hoyos, G. 2000. El *ethos* de la Universidad. *Cuadernos para la Calidad*, 3. Publicación interna de la Universidad de La Salle, Bogotá; y sus propuestas de educación en valores.

²⁷ Pontificio Consejo de la Cultura. 1999. Para una pastoral de la cultura. Ciudad del Vaticano.

²⁸ Congregación para la Educación Católica-Pontificio Consejo de la Cultura-Diócesis de Roma. 2000. *La Universidad por un nuevo humanismo: el jubileo de los universitarios. Guía teológico pastoral*. Ciudad del Vaticano: Edice.

instituciones educativas y la Universidad (N° 29); a la ciencia, la tecnología, la bioética y la ecología (N° 35); y al arte y los artistas (N° 36). En el segundo se establecen criterios directamente relacionados con la Universidad con motivo de la conmemoración del Jubileo del año 2000.

Después de la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, estos documentos aparecen como los de mayor autoridad eclesial en relación con el tema de la Universidad o del objeto del que esta se ocupa, aunque en el caso del segundo se trata de un documento pensado para una celebración específica, como lo fue la del Jubileo del 2000. No obstante, la fundamentación de este tiene vigencia de largo alcance.

Una revisión semiológica de estos nuevos textos nos ponen en contacto con un lenguaje nuevo, como es —en el caso del primer documento— el de la inculturación; la evangelización de las megalópolis; el desarraigo cultural; la red de Internet; las minorías nacionales; los nuevos “aerópagos”, de la ecología, la ciencia, la filosofía y la bioética; lo mismo que con la fragmentación del sentido, el nihilismo, el pluralismo, el turismo, la cultura de la solidaridad —para enfrentar la cultura de la muerte—, las nuevas manifestaciones religiosas.

En cuanto al segundo, se plantean temas como la caridad intelectual; un nuevo humanismo; la antropología cristiana; las bases genealógicas, biológicas y biográficas de la persona humana; así como los avances de la ciencia y de la tecnología.

Se percibe con claridad cómo el primer documento presenta una terminología más novedosa, en tanto que el segundo recurre a un sistema categorial más clásico; las estructuras interpretativas de los dos documentos varían, pues en el primero se percibe el enfoque de una contextualización de la pastoral en lo que algunos han denominado la *condición posmoderna*, en tanto que en el segundo se mantiene la estructura personalista propia del Concilio Vaticano II.

Sin embargo, se puede igualmente percibir que el horizonte interpretativo sigue siendo el de la Iglesia posconciliar, centrado en la evangelización y en la promoción de la dignidad de la persona humana, así como en la relación histórica entre la fe y la cultura.

Nuevas unidades de sentido en el magisterio de la Iglesia

Es preciso resaltar como, dentro de la tradición pastoral de la Iglesia, después del Concilio Vaticano II, junto con el sujeto central de la evangelización que es la persona humana, aparece el sujeto común, la cultura, dentro del cual, aquella se realiza; de esta manera, el documento al que nos estamos refiriendo toma como título “Para una pastoral de la cultura”, y se refiere por excelencia a los escenarios culturales del siglo que se inicia.

Inculturación

Si bien el tema fue propuesto en *Evangelii Nuntiandi*, se desarrolló como propuesta evangelizadora a partir del Documento de Santo Domingo; en el caso del Instituto, se incorporó dentro de la Regla de 1987. La inculturación implica, en primer lugar, un ejercicio de inserción dentro de una cultura específica, en segundo lugar, un discernimiento sobre los valores y antivalores que, a la luz de la antropología cristiana, se encuentran dentro de esa cultura, y luego un compromiso con la promoción de los valores, o semillas del espíritu, que se encuentran dentro de la cultura en referencia. La Regla habla de *inserción*, comprensión de las aspiraciones profundas del medio y descubrimiento del momento oportuno, y el lenguaje apropiado para anunciar el Evangelio.²⁹

La inculturación parte del supuesto de la diversidad de las culturas, sean estas valoradas o no por su articulación con la modernidad, e implica la tesis de que Dios se revela en la inmanencia de la historia en forma de signos de los tiempos y gérmenes del Espíritu. Se trata de una disposición de la Iglesia a promover la salvación desde la diversidad cultural e histórica, en vez de buscar la uniformidad por medio de lo que se conoció como un *proyecto de “cristiandad”*.

Esta propuesta evangelizadora fue incorporada por el PEUL, no así por el Marco Doctrinal. En el primer caso, porque el PEUL fue redactado prácticamente al término del Capítulo General que aprobó la nueva Regla; en el caso del segundo, porque fue redactado siete años antes; cabría, entonces,

²⁹ R, 15.

preguntar si se hace necesario incorporar este método de la evangelización en el mencionado Marco Doctrinal.

Las megalópolis

Como categoría para la evangelización de las culturas, forma parte importante del lenguaje de la Iglesia en la última década. En el Informe del Consejo Episcopal Latinoamericano (Celam), titulado *El tercer milenio como desafío pastoral*,³⁰ se hace referencia a la realidad urbana dentro del capítulo del medio ambiente, para señalar que América Latina es una de las regiones más urbanizadas del mundo, situación que conlleva la extendida pobreza urbana con su inmenso costo, tanto ambiental como social. En la actualidad, especialmente después de iniciada la denominada *guerra contra el terrorismo*, la ciudad se convierte en uno de los escenarios más propicios para hacer evidente la vulnerabilidad humana y social.

El tema de las megalópolis dice relación con la extensión progresiva de la denominada *cultura urbana*, cultura impersonal, reglamentada y masificadora. Además, en el contexto de las ciudades latinoamericanas, el espacio por excelencia para las denominadas *culturas híbridas*,³¹ que demandan una nueva manera de interpretar el comercio simbólico, dentro del cual tiene una especial relevancia —para los propósitos de la Universidad— el simbolismo religioso.

El documento sobre la pastoral de la cultura³² acepta ya el hecho de que las ciudades, especialmente las grandes, se han convertido en la realidad dominante, y hay necesidad de centrar la evangelización en una pastoral urbana.

La Universidad de La Salle constató el fenómeno urbano durante la elaboración del PEUL, pero no fue objeto de estudio para la elaboración del Marco Doctrinal, ni tuvo la fuerza suficiente en el PEUL. Más bien se consideró en el momento de elaborar el Modelo Formativo, gracias a la investigación que realizó la VPDH sobre la procedencia de la población estudiantil

³⁰ Consejo Episcopal Latinoamericano (Celam). 1999. *El tercer milenio como desafío pastoral: informe Celam 2000*. Bogotá: Centro de Publicaciones del Celam, cap. 218.

³¹ Véase García, N. 1998. *Culturas híbridas*. México: Fondo de Cultura Económica.

³² Pontificio Consejo de la Cultura, 1999, *op. cit.*

de nuestra institución. Lo cierto sí ha sido que la Universidad, lo mismo que san Juan Bautista De la Salle, ha sido, hasta ahora, una institución de ciudad y se ha adaptado al proceso de transformación de la capital en megalópolis.

El desarraigo cultural

El tema de la megalópolis dice relación con el del “desarraigo cultural”; el documento pontificio sobre la cultura lo relaciona con la pérdida de las raíces culturales y, al mismo tiempo, con la disponibilidad para prácticas de inhumanidad.

El aspecto de la pérdida de las raíces, pensamos, tiene que ver con el tema de la “identidad personal”, en razón de la relación que establecen los estudiosos de la cultura con dicha identidad. Desde el punto de vista de los referentes simbólicos, dicho desarraigo flexibiliza las maneras de pensar, sentir y creer, las hace permeables a propuestas culturales de diversa procedencia y, si no hay un criterio consistente, permite la asimilación de propuestas deshumanizadas, como las que proceden de la drogadicción, la corrupción o la violencia.

En una indagación que realizó la VPDH a finales de la década de los ochenta, constató la procedencia de la población estudiantil, y encontró que la mayoría de esta era de provincia y buena parte se encontraba residiendo en condiciones difíciles, lo cual se relaciona con esta constatación. Sería necesario volver a realizar este tipo de registro en el actual momento, sobre todo en virtud de que la descentralización que ha sufrido la educación universitaria en los últimos diez años, puede haber modificado esta situación, sin embargo, también sería constatar hasta dónde la transformación de la familia contribuye al mencionado desarraigo.

El internet y la cibercultura

La cibercultura ha traído un nuevo sentido de la realidad y del conocimiento, que impactan la educación. Por una parte, por la apertura del infinito mundo de la información, por las posibilidades insospechadas para la investigación y para la denominada *educación virtual*, pero también por los riesgos para una juventud que, de todas maneras, no tuvo tiempo de ser preparada en el manejo de esta herramienta, como no lo hemos tenido ninguno de los usuarios. Sobre

todo en el manejo en cuanto a la adicción, a la epistemología de la denominada *realidad virtual*. “El mundo hoy da una extraordinaria importancia a la imagen [afirma el hermano superior general]. El mundo de la informática ha revalorizado lo virtual. El sector de la comunicación se transforma en el sector dinámico de la sociedad. Pero muchas veces vivimos de imágenes importadas”³³ que hacen uniforme en todo el planeta las pautas y los valores culturales. También señala este criterio: “Un mundo así necesita *signos* que lo desinstalen [...]. Las instituciones lasallistas deben ofrecer ‘una escala de valores alternativa, crítica al status quo, modelo inspirador para la sociedad’”.³⁴

La fragmentación del sentido

Este ha sido uno de los temas de mayor preocupación de la Iglesia dentro de la educación superior, desde la Constitución Ex Corde Ecclesiae. La *fragmentación de sentido* es una nueva noción que reemplaza la de *pérdida del sentido*.

Se refiere el documento sobre la pastoral de la cultura,³⁵ a la multiplicidad de saberes y referentes que hacen que en cada persona convivan sentidos diferentes que impiden la unidad interior, e invita a que la filosofía propicie la búsqueda de esa unidad por medio de una adecuada reflexión. Este aspecto comprometería de manera particular a nuestra Facultad de Filosofía y al Área de Formación Lasallista, por medio de una profundización en propuestas de integración de los saberes, de interdisciplinariedad y de transdisciplinariedad, antes que en enfoques academicistas especializados que en vez de contribuir a dar respuesta, ayudarían a profundizar en esta vulnerabilidad.

El contexto ecológico

El segundo documento³⁶ contextualiza la antropología dentro de una “visión cósmica e histórica” que plantea un horizonte ecológico en el cual: “La

³³ Rodríguez, A. 2001 diciembre. El educador lasallista frente a los desafíos de hoy. *Eco-salle*, 15, p. 69.

³⁴ *Ibid.*, p. 70.

³⁵ Pontificio Consejo de la Cultura, 1999, *op. cit.*

³⁶ Pontificio Consejo de la Cultura, 2000, *op. cit.*

creación espera con impaciencia [...] y nutre la esperanza de ser liberada de la esclavitud de la corrupción para entrar en la libertad de los hijos de Dios”.³⁷

La caridad intelectual

Esta es, según la propuesta del Pontificio Consejo para la Cultura, la de los centros académicos y universitarios, para renovar e integrar las culturas, tanto en el plano de las ideas, los pensamientos y las doctrinas, como en la riqueza de la interacción intelectual, creativa, y el compartir de un sentido profundo de la realidad entre jóvenes y adultos.

El camino hacia el otro, la cultura vocacional, la dignificación de la mujer, la educación para la paz

Al finalizar el 2002, el papa, en el Pontificio Consejo para la Educación y la Cultura, produjo un documento dirigido a las congregaciones religiosas para renovarles la invitación a profundizar su compromiso con la educación católica. En este propone unos temas prioritarios para orientar ese compromiso, como son la promoción de la apertura de los estudiantes hacia el otro y el cultivo de una espiritualidad de “comunidad”; el desarrollo de una “cultura vocacional”, que reviva el sentido del proyecto personal de vida, la promoción de la dignificación de la mujer y la educación para la paz, tema este último que también fue recordado por el papa en el documento conmemorativo de los cuarenta años de la “Pacem in Terris” de Juan XXIII.

El pensamiento lasallista sobre la Universidad

La Universidad es por excelencia el lugar para cultivar el pensamiento; este a la vez lee, orienta la realidad y la recrea en el lenguaje. El nobel de literatura (1993) Tony Morrison, en su discurso de aceptación del premio, afirmaba: “La vitalidad del lenguaje estriba en su habilidad para retratar las vidas reales,

³⁷ Ef 1,10

imaginadas y posibles de sus hablantes, lectores, escritores. Aunque su equilibrio radica algunas veces en desplazar la experiencia, no es un sustitutivo de la misma, tiende hacia el lugar donde pueda radicar el significado”.³⁸

La carta del hermano John Johnston con motivo de la Reunión de Universidades Lasallistas de México, el 26 de septiembre de 1989, señaló un inequívoco y sustancial compromiso de la educación lasallista con el nivel de la educación superior, y nos orientó hacia una participación “enérgica en la búsqueda de lo que significa la Universidad católica en general y la Universidad lasaliana u otra institución de educación superior en particular”.

Dentro de este compromiso se han realizado varios encuentros internacionales de universidades lasallistas y los últimos capítulos generales han dedicado diversos textos a precisar el compromiso de las estas universidades e instituciones de educación superior con la investigación sobre las raíces de la pobreza, y sobre la vida y la ecología en el planeta.

Pero, ¿qué implica este compromiso del Instituto con la Universidad y con las instituciones de educación superior? En cuanto a la Universidad, implica un proceso de inculturación dentro de una institución milenaria que tiene una identidad propia, aunque también presenta modelos de realización diferentes según distintas épocas y lugares (hoy, además, expuesta a desafíos internacionales y locales de diversa índole).

En la actualidad, también implica una identificación con el modelo universitario “católico”, que en igual forma se halla sometido a exigencias específicas (a las que ahora se suman las exigencias del estilo educativo lasallista).

Desatender ese proceso y esas exigencias pone a las instituciones lasallistas de educación superior en peligro, bien de desdibujar su naturaleza, o bien de exponerse a la ineficiencia y a la irrelevancia social. Entonces, ¿cuál podría ser la especificidad de la educación superior lasallista? En el caso de la Universidad de La Salle de Bogotá, este interrogante ha planteado la necesidad de hacer énfasis en los aspectos siguientes.

³⁸ Morrison, T. 2005. Construimos lenguaje. *Clave*, 2 (5). Recuperado de <http://www.revistadepoesiaclave.com/no%205/ensayo%20toni%20morrison.htm>.

Prioridad en la interacción social

Las orientaciones del Instituto analizadas anteriormente, lo mismo que el reciente Plan de Gobierno del hermano superior provincial,³⁹ llevan a pensar que dentro de los modelos de Universidad desarrollados en el mundo —centrados unos más en la investigación básica, otros en la profesionalización, otros en la docencia— el perfil lasallista demanda que la Universidad esté más atenta a las realidades del entorno sociocultural y sociopolítico, y que, como el fundador, se deje “impresionar” por el contenido de las “fronteras de deshumanización” actuales, para enfrentarlo desde la especificidad de la cultura universitaria. Con base en este compromiso, se tiene que alimentar tanto la docencia como la investigación.

El desarrollo integral de sus docentes

Cada vez es más clara la novedad de san Juan Bautista De la Salle en cuanto a la profesionalización y dignificación de los educadores.⁴⁰ Los docentes universitarios ciertamente demandan continuamente procesos de capacitación y desarrollo académico y científico, pero también necesitan de un desarrollo en todos los aspectos que comprende su calidad de vida y, en el aspecto lasallista, un conocimiento y dominio de la pedagogía propia del Instituto, una pedagogía cristiana, comunitaria.

Pedagogía del corazón

Dentro de la modernidad, la educación superior también ha sufrido los efectos de la Ilustración en cuanto a la reducción de lo antropológico a la dimensión de la racionalidad científico-tecnológica. Pero en el siglo que comienza, se vuelve a percibir la necesidad de una antropología pedagógica integral, que fundamente la pedagogía universitaria: una pedagogía que promueva la

³⁹ Distrito Lasallista de Bogotá. 2002. Plan Indicativo de Gobierno 2001-2004. Documento de Trabajo. Bogotá.

⁴⁰ Véase Hengemülle, E. s. f. *La Salle: una lectura de lecturas. O padroeiro dos professores na historia da educação*. Canoas: Centro Universitário La Salle; y Morales, A. (2001). *Pedagogía lasallista: asociados para una propuesta educativa liberadora*. Lima: Distrito Lasallista del Perú.

comprensión humana, la solidaridad y la convivencia y que, como indicaba el actual sumo pontífice, recupere “el sentido” de la ciencia, la tecnología y hasta del hombre mismo, a partir del principio agustiniano de “el gozo de buscar la verdad, de descubrirla y de comunicarla en todos los campos del conocimiento”.⁴¹

Ciertamente, el riesgo más grande que enfrentan las nuevas generaciones es el riesgo de la pérdida del “sentido” y, por ello, vuelve a adquirir especial vigencia el principio pascaliano de que “hay razones del corazón que la razón no comprende”. Una pedagogía del corazón es una pedagogía que reconoce y cultiva la multiplicidad de las dimensiones del ser humano —así se trate del más racional y riguroso de los científicos—, sus diversas “inteligencias”; que es consciente de que “no hay conocimiento sin emoción así como no hay emoción sin conocimiento; de que no hay explicación sin comprensión, como tampoco se da esta sin aquella; no hay hechos y teorías científicas sin valores, como tampoco hay valores sin una cultura científico-tecnológica; no puede haber una cultura científica sin una cultura humanística, como tampoco puede darse esta sin aquella”.⁴²

No se trata, entonces, de disminuir la importancia del intelecto y de la razón, sino precisamente de promoverlos a partir de la sensibilidad, del sentimiento y del íntimo núcleo espiritual que define a cada persona. Esta es una necesidad que aparece con evidencia en el frío mundo de la racionalidad científico-tecnológica y económica, y se relaciona con una de las dimensiones más específicas de la pedagogía lasallista, cuya satisfacción puede contribuir enormemente a la calidad de la educación superior.

El Encuentro de los Hermanos Visitadores con las Instituciones de Educación Superior, realizado en Santiago de Chile en el mes de febrero de este año 2002, dentro de la agenda de la Región Latinoamericana Lasallista (Relal), abrió horizontes todavía más amplios y ambiciosos para la educación superior.⁴³ Por una parte, propuso un replanteamiento de las funciones de la

⁴¹ ECE, 1.

⁴² Véase Morin, E. 2000. *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: MEN/Unesco; 2001. *La mente bien ordenada*. Madrid: Seix Barral.

⁴³ Véase Región Lasallista Latinoamericana (Relal). 2002. *Reflexiones sobre educación superior: memorias del Encuentro de Hermanos Visitadores con Instituciones de Educación Superior*. Santiago de Chile: Relal.

Universidad, para hacerlas más pertinentes al contexto latinoamericano actual; hablo, en este sentido, de las funciones política, académica, económica, cultural y sistémica con las cuales la Universidad, en general, tiene que responder a los desafíos propios de la región, especialmente de los que se relacionan con el atraso y la pobreza. Profundizó en las dimensiones de la crisis por las que atraviesa el mundo actual, crisis cuyo horizonte es el de un “cambio de época” y que, por lo tanto, se puede identificar como una “crisis de civilización”, frente a la cual cada Universidad lasallista solo puede responder si cultiva un *ethos* universitario de solidaridad con las demás universidades lasallistas, con las demás universidades católicas, así como también, con las universidades privadas y públicas no confesionales, para formar el capital humano capaz de responder a tan profunda crisis. Un medio privilegiado para conformar esta red de solidaridad, especialmente en lo que dice relación con el servicio educativo a los pobres y excluidos, es el Proyecto Educativo Regional Latinoamericano (Perla), que viene impulsando la Relal.

Este Encuentro tiene los visos de un evento trascendental para el desarrollo de la educación superior lasallista, no solo por su contenido, sino por la importancia de los sectores que allí se dieron cita.

Como se ha visto, las orientaciones teóricas sobre lo que debe ser la educación superior lasallista parecen bastante claras —a pesar de que el pensamiento lasallista sobre la educación superior aún sea incipiente—.

Pensar significa, no solo constatar la realidad y las aspiraciones, sino los procesos, políticas, metodologías y técnicas para aproximar aquella a estos. En este aspecto, seguramente, los representantes de las diversas instituciones tenemos mucho que compartir.

Ahora bien, en una sociedad competitiva, como la actual, lo más importante son las competencias o capacidades que se tienen o que se pueden desarrollar. En el caso de La Salle, esas capacidades se fundamentan en una trayectoria trisecular de educación cristiana de la juventud.

Sin embargo, en la actualidad, la “competitividad” también se basa en la capacidad de agruparse y de establecer mecanismos de comunicación y de interacción con los demás, y en ello los lasallistas de educación superior constituyen una fortaleza destacada. El lenguaje no solo traduce la realidad y sus posibilidades, permite la comunicación, sino que facilita la coordinación de la acción.

Por todas estas razones, encontramos particularmente acertada la intención de varios de nuestros rectores, desde el hermano Juan Vargas Muñoz, en cuanto a que consolidemos un mecanismo de cooperación internacional y unas redes de información en torno a esa rica experiencia pedagógica, de La Salle, tal que permitan desarrollar una investigación sistemática —ante todo en este campo— y, desde esta, pueda el Instituto recuperar el liderazgo educativo de otros tiempos, al menos en América Latina.

Estas son las consideraciones que se nos han venido ocurriendo desde hace varias décadas en nuestra Universidad de La Salle, por medio de una reflexión comunitaria y permanente sobre la experiencia de la educación superior lasallista. Ojalá contribuyan a fortalecer e impulsar esta experiencia.

Alternativas pedagógicas para la educación en los valores institucionales. Consideraciones generales

La inconsistencia del modelo vigente

Una pedagogía directiva, de inculcación de valores, como ha sido la que, en general, se ha aplicado a la promoción de la filosofía institucional, se considera hoy no pertinente, desde el punto de vista teórico, porque:

- No se centra realmente en el sujeto primario de esta, como lo es el educando, sino en el educador, en sus programas y actividades.
- No se orienta a la promoción del aprendizaje y de la formación, menos al logro del ideal de la autoformación y del autoaprendizaje (aprender a aprender).
- Dificilmente, por consiguiente, se puede hacer congruente con lo que debe ser un aprendizaje verdaderamente significativo.
- En términos de educación en valores conduce, en el mejor de los casos, a que el educando se ubique en lo que Kohlberg⁴⁴ denomina el *nivel convencional*, o, en términos organizacionales, en la aceptación de la cultura organizacional por conveniencia laboral o académica.

⁴⁴ Kohlberg, *op. cit.*

De hecho, la dispersión en la respuesta de los distintos grupos de la Universidad en la encuesta aplicada a finales del 2001 por la Oficina de Planeación, en lo que respecta a la identidad institucional, puede estar revelando, entre otras cosas, que muchos de los integrantes de la Universidad ni siquiera se interesan por esa filosofía por razones preconvenionales o existe temor a la sanción.

- Lo más preocupante es que en una significativa cantidad de casos, la pedagogía directiva de inculcación de valores produce más bien el efecto contrario al que se persigue, esto es, una moral de conveniencia, doble moral, o claramente el rechazo de esos valores o de un sector de estos, los religiosos, y la búsqueda de alternativas, especialmente en cuanto a la pedagogía directiva se le añaden dosis de coerción o de chantaje pedagógico o laboral.

Criterios orientadores para una nueva alternativa

Si se toma en serio el magisterio de la Iglesia y el actual pensamiento lasallista, es necesario buscar un modelo pedagógico no directivo que sea a la vez contextualizado o situacional, epistemológicamente crítico, de nivel universitario y verdaderamente laical.

- *Contextualizado o situacional.* Frente a la pastoral y a la catequesis doctrinal y discursiva, después del Concilio Vaticano II y del magisterio de la Iglesia latinoamericana, se ha abierto paso una pastoral y una catequesis situacional y contextualizada. En ese sentido, el Documento de Santo Domingo, lo mismo que la Regla de los Hermanos, proponen la metodología de la “inculturación”, esto es, inserción, discernimiento, promoción de los valores humanos y anuncio del Evangelio.

Esta metodología nos invita a comprender, lo más justamente posible, los ambientes dentro de los cuales se va a hacer el anuncio del Evangelio o la catequesis, antes de anunciarlo; en nuestro caso, a comprender la situación, la mentalidad y la cultura de los estudiantes, de los docentes y del personal administrativo. En el caso de los docentes, por ejemplo, a partir de sus expectativas e intereses

académicos, investigativos y de sus problemas pedagógicos en la Universidad, antes que del discurso doctrinal o lasallista.

- *Modelo pedagógico epistemológicamente crítico.* Lo enmarcamos en la epistemología para diferenciarlo de lo que en la vida cotidiana se suele entender por *crítica*, esto es, el simple rechazo, la agresividad o la expresión de resentimiento. La crítica se entiende en la epistemología contemporánea como análisis y reflexión, para poder realizar una valoración imparcial. En este sentido, una Universidad es el espacio por excelencia para la crítica, ya que esta viene a corresponder con lo que se denomina la *academia*. El modelo pedagógico dentro de la Universidad no puede ser “acrítico”, esto es, epistemológicamente dogmático, porque va en contra de la razón de ser misma de la Universidad; por el contrario, tiene que persuadir por la validez de sus supuestos, fundamentos y propuestas, no por sus argumentos de autoridad, *ad hominen* o de apelación a la fuerza.
- *De nivel estrictamente universitario.* Por ello entendemos que se trata de un modelo de “pedagogía universitaria” y no simplemente de aplicación de la pedagogía a la docencia universitaria; esto es, un modelo que tenga su fundamento en la razón de ser de la Universidad como institución que agencia y gerencia la producción, reproducción y circulación de los saberes, y en lo que hoy se denomina la *enseñabilidad* de tales saberes y *educabilidad* de quienes los reciben. La Universidad, enseña la *Ex Corde Ecclesiae*, es el lugar donde estudiantes y profesores, estudiosos, “examinan a fondo la realidad” con los métodos propios de cada disciplina académica, contribuyendo así al enriquecimiento del saber humano;⁴⁵ “por medio de la interdisciplinariedad cultivan a) la ‘integración del saber’, b) el diálogo entre fe y razón, c) una preocupación ética y d) una perspectiva teológica”.⁴⁶ Pero todavía más profundamente, la Universidad católica se ocupa de la “búsqueda del significado” de la cultura en general y,

⁴⁵ ECE, 15.

⁴⁶ *Ibid.*

particularmente, de la ciencia, de la tecnología y del hombre mismo. Una pedagogía de los valores institucionales en una Universidad católica no se puede hacer por fuera de este nivel y de sus exigencias. Esto implica una pedagogía comprometida con la proyección social que le corresponde a toda Universidad, y, particularmente, a las lasallistas: una pedagogía investigativa, antes que transmisionista. De otra parte, a la luz de las recientes concepciones sobre la Universidad en el siglo XXI en América Latina, se requiere de una pedagogía que atienda a las funciones nuevas de la institución universitaria:⁴⁷

- Función académica —la ya mencionada—
 - Política, es decir, de promoción de una nueva concepción de la participación ciudadana y de construcción de la sociedad civil
 - Económica, de búsqueda de alternativas al modelo económico vigente, que garanticen el desarrollo sostenible y sustentable.
 - Cultural, o sea, de rearticulación de las diferencias culturales y la identidad nacional en medio de la implacable globalización
 - Sistémica, es decir, articulada con las redes universitarias más significativas y con sentido eclesial.
- *Con un enfoque laical.* En este campo es plenamente pertinente la reflexión que algunos pedagogos cristianos han hecho en torno a lo que denominan *las trampas de la confesionalidad*.⁴⁸ En el caso de la Universidad de La Salle ya nos lo había sugerido el hermano José Cervantes —autor de la fundación de varias universidades lasallistas en México— cuando nos planteaba la necesidad de reflexionar sobre si lo más conveniente para la evangelización en la educación superior era una universidad confesional o una universidad “de inspiración cristiana”.⁴⁹

⁴⁷ Relal, *op. cit.*

⁴⁸ Véase García, J. 1998. *La educación en el cambio de milenio: retos y oportunidades de la tradición cristiana*. Bilbao: Sal Térrea.

⁴⁹ Cervantes, J. 1999. *Seminario: Educar en el Umbral de Tercer Milenio*. Bogotá: Unisalle-CILA.

La trampa más peligrosa es “convertir la educación en un capítulo de la empresa y, en lugar de construir significados, transmitirlos encapsulados; en lugar de incentivar la búsqueda, transmitir fórmulas; en lugar de preocuparse por las condiciones del mensaje, presentarlo rutinariamente”;⁵⁰ en fin, promover una educación alienante que en vez de persuadir le haga perder al mensaje evangélico y lasallista su credibilidad.

La Universidad es una institución laical y se ocupa de actividades laicales, por eso es necesario proponer una pedagogía de la evangelización y la catequesis que aplique lo que el Concilio Vaticano II dispuso para este sector de la Iglesia en la Constitución *Lumen Gentium*:

Los laicos están especialmente llamados a hacer presente y operante la Iglesia en aquellos lugares en que solo ellos pueden llegar a ser sal de la tierra a través de ellos.⁵¹

Por consiguiente, los laicos, incluso cuando están ocupados en los cuidados temporales, pueden y deben desplegar una actividad muy valiosa en orden a la evangelización del mundo.⁵²

[...] también los laicos, como adoradores que en todo lugar actúan santamente, consagran el mundo mismo a Dios.⁵³

Por ello, con su competencia en los asuntos profanos y en su actividad elevada desde dentro por la gracia de Cristo, contribuyan eficazmente a que los bienes creados, de acuerdo con el designio del creador y la iluminación de su Verbo, sean promovidos, mediante el trabajo humano, la técnica y la cultura civil, para utilidad de todos los hombres sin excepción; sean más convenientemente distribuidos entre ellos y, a su manera, conduzcan al progreso universal de la libertad humana y cristiana [...].⁵⁴

Todo este rico magisterio implica una pedagogía que no descontextualice a los casi 13.000 seglares que conforman la comunidad universitaria de sus

⁵⁰ *Ibid.*, p. 7.

⁵¹ LG, 33.

⁵² LG, 35.

⁵³ LG, 34.

⁵⁴ LG, 36.

compromisos específicos proféticos, sacerdotales y reales, como miembros del pueblo de Dios, y de la espiritualidad que de esos compromisos emana, sino que les ayude a profundizar en estos. En el caso del lasallismo, esto implica que para muchos de ellos no aplica la máxima lasallista de que no hay que hacer distinción entre la vocación y el empleo — como sí aplica para los hermanos —, porque muchos de ellos no tienen como vocación la educación cristiana, sino la que corresponde a su profesión o la investigación, y ejercen la docencia como un servicio que les ayuda a realizar su vocación.

Lo que para ellos sí tiene vigencia es la consagración del mundo, la promoción de las estructuras temporales o de las disciplinas científicas o tecnológicas dentro de la legítima autonomía y métodos de cada saber. En ellos habrá que buscar una pedagogía que conduzca a entender claramente que, como enseñaba monseñor Isaías Duarte Cancino, “la mayor gloria de Dios es el hombre mismo”, y que todo lo que se haga para su promoción, lo mismo que para el perfeccionamiento de la naturaleza y de la historia, conduce de hecho hacia Dios.

MÉTODO

El tipo de investigación que se empleó se ubica dentro de lo que algunos metodólogos denominan *enfoque e investigación cualitativa*,⁵⁵ de carácter pedagógico (es decir, transdisciplinaria y orientada hacia el mejoramiento de la formación integral de las personas de una comunidad). No corresponde, por tanto, al enfoque de la investigación “finalizada”,⁵⁶ de “primer orden” o “convencional”.

La razón del área de estudio propuesta, dentro de una institución como la Universidad de La Salle, decididamente humanística, exige que el proyecto no pretenda seguir una “metodología” determinada *a priori*, sino, más bien, como lo propone Edgar Morin,⁵⁷ una estrategia investigativa dentro de la cual

⁵⁵ Tezanos, A. 1998. *Etnografía de la etnografía*. Bogotá: Anthropos.

⁵⁶ Según las categorías del filósofo Derrida, J. 1997. *Las pupilas de la Universidad*. En Derrida, J. *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona: Proyecto A.

⁵⁷ Morin, E. 1988. *El método*. T. III. *El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.

tengan cabida diversos métodos y procedimientos, entre los cuales sobresalen los que privilegian la hermenéutica crítica del sentido de la acción y la validación intersubjetiva.

La importancia de la reflexión intersubjetiva entre los actores más comprometidos con el proceso de formación en los valores institucionales ubica el proyecto más en el contexto de lo que actualmente se viene denominando *investigación de segundo orden*,⁵⁸ pues en el caso específico del presente proyecto, también el conocimiento del conocimiento es — como piensa Morin —, un título que nos conduce al núcleo mismo de nuestra empresa reflexiva, enfrentándonos a esta paradoja clara: el operador del conocimiento debe convertirse al mismo tiempo en objeto de conocimiento.⁵⁹

Este tipo de estrategia revalida en pedagogía el poder transformador de la reflexión dentro de grupos de interacción comunicativa. En esta adquieren especial relevancia procedimientos tales como los grupos de enfoque, los equipos de reflexión, las entrevistas, la observación etnográfica y los métodos prospectivos.

Estrategia metodológica

Dentro del método propuesto se desarrollaron las siguientes fases:

- Identificación de los documentos orientadores de la filosofía institucional
- Consolidación del marco teórico
- Evaluación de los documentos orientadores de la filosofía institucional
- Identificación de los documentos y registros que han evaluado la filosofía institucional.
- Análisis e interpretación de la información
- Diseño de la propuesta pedagógica

⁵⁸ Véase Ibáñez, J. 1994. *El regreso del sujeto: investigación social de segundo orden*. México: Siglo XXI.

⁵⁹ Morin, E. 1986. *La méthode*. Vol. 3. París: Seuil.

Evaluación de los documentos que orientan la filosofía institucional

Evaluación general de los documentos

Desde un punto de vista general, los documentos mencionados responden a una superestructura común, en lo que se refiere al respeto de los parámetros generales de la institución en cuanto Universidad, en cuanto católica y lasallista. No obstante, en el nivel de macroestructura y microestructura se perciben las diferencias propias tanto de lenguaje, como de intencionalidad específica de cada uno de estos y, sobre todo, del contexto situacional y epistemológico en el que fueron producidos. Una revisión del conjunto de estos escritos permitirá una unificación en torno a estos aspectos.

Estructura epistemológica

La revisión de los documentos que orientan la filosofía institucional se basa en el concepto de *reflexividad*, propio de la investigación de segundo orden; más específicamente, en el concepto de *autorreflexividad*, tal como lo concibe Pablo Navarro, esto es, “aquella por la que el sistema objeto refleja en su totalidad las virtualidades de la subjetividad del sujeto”.⁶⁰ Dentro de esta actitud se pone en evidencia, en un primer nivel, el contexto epistemológico que permitió la estructuración del documento, para, con un sentido crítico, destacar la pertinencia y actualidad del documento.

Cada uno de los documentos que orientan la filosofía de la Universidad fue escrito en un momento histórico determinado y, por consiguiente, a la luz de un enfoque epistemológico que en ese momento se encontró pertinente para la intención del escrito. Una reflexión de segundo orden nos lleva a preguntarnos: ¿es válido ese enfoque en el momento presente? ¿Hay otro más adecuado?

⁶⁰ Navarro, P. 1990. *Tipos de sistemas reflexivos*. Barcelona: Anthropos, p. 54.

El marco doctrinal

En su estructura epistemológica, este documento se escribió de conformidad con el planteamiento del teólogo jesuita Roger Vekemans, en su escrito *Doctrina, ideología y política*,⁶¹ redactado para explicar por qué la Iglesia habla de “doctrina” cristiana y, específicamente, de “doctrina social de la Iglesia”. Se escogió este documento por el rigor intelectual, el nivel académico y la pertinencia de su contenido para el propósito del Marco Doctrinal. Del análisis de este documento se infirió que los conceptos de *marco teórico*, *marco conceptual* y *marco ideológico* no respondían suficientemente al documento que iba a definir la filosofía institucional, los dos primeros porque, si bien son categorías usuales en el ámbito investigativo, no indican suficientemente la orientación hacia la acción que requería dicha filosofía, y en cuanto al “marco ideológico”, este se ubica en un plano próximo a la acción, pero no señala adecuadamente el sentido de apertura académica que debe tener en una universidad esa filosofía. La *doctrina* aparece definida en Vekemans como un eje articulador entre la teoría y la práctica, que a la vez que se nutre y actualiza con el avance científico, filosófico y tecnológico, permite una variedad de aplicaciones en proyectos, programas y planes, de conformidad con distintos contextos.

Ahora bien, una crítica reciente al concepto de *doctrina* se encuentra en el pensador francés Edgar Morin,⁶² quien vuelve a preferir el concepto de *teoría*, en razón del carácter “cerrado” de *doctrina*, frente al sentido abierto de la teoría y del uso que se ha dado en ciertos contextos sociopolíticos a la doctrina, para uniformizar y evitar el debate académico. Se refiere, en este segundo sentido, al acto de “adoctrinar”.

En el caso de la Universidad de La Salle, al Marco Doctrinal se le definió como el *horizonte filosófico*, concepto fenomenológico que permite al mismo tiempo un límite de visión y un panorama de reflexión, debate y estudio. La lectura de este horizonte en los distintos programas académicos y no académicos depende del contexto en que estos acontecen y no implica una propuesta cerrada ni uniformizadora. Cabría pensar si es más pertinente

⁶¹ Vekemans, R. 1970. *Doctrina, ideología y política*. Santiago de Chile: Desal/Celap.

⁶² Morin, 1981, *op. cit.*

hablar simplemente de *filosofía institucional* y no de *marco doctrinal*, para evitar el posible deterioro que haya podido sufrir este término, pero siempre y cuando el concepto de *filosofía* asuma el sentido teórico-práctico que tuvo en la Antigüedad clásica.

El modelo de investigación de la Universidad

Los documentos relacionados con este tema fueron elaborados a partir de 1997 y publicados dentro de la colección “Investigación y Docencia Universitaria Lasallista” de la Oficina de Publicaciones de la Universidad de La Salle. El primer documento de esta colección se titula precisamente *Hacia un modelo de investigación institucional: políticas y procedimientos*.⁶³ En este se establecen los contextos epistemológico, situacional y legal, lo mismo que los antecedentes empíricos de la investigación dentro de la institución. Se enuncia brevemente una concepción de la investigación y se establecen las políticas institucionales de investigación.⁶⁴ Este documento se complementa con otro titulado *Directrices para la investigación*⁶⁵ en el cual se formula un plan estratégico integral para la investigación en la Universidad, se recogen y organizan los sectores y subsectores en los cuales la institución tiene interés en investigar, de conformidad con el portafolio de programas académicos que funcionan dentro de esta. Estos dos documentos permitieron la organización y publicación de las *Líneas de investigación 1999-2001*.⁶⁶

En todos estos documentos se percibe el nuevo enfoque gerencial de la investigación que viene siendo estimulado por el pensamiento universitario posterior a la Ley 30 de 1992 (que regula la educación superior en Colombia), referido a fundamentos, contextualización, políticas, líneas, programas y proyectos de investigación. Su contenido está ajustado al actual pensamiento universitario, especialmente en lo que se refiere a los requisitos para la acredi-

⁶³ Universidad de La Salle-Vicerrectoría Académica (VRAC). 1997. *Hacia un modelo de investigación institucional: políticas y procedimientos*. Bogotá: Unisalle.

⁶⁴ *Ibid.* pp. 39-41.

⁶⁵ Universidad de La Salle-Vicerrectoría Académica (VRAC). 1998. *Directrices para la investigación*. Bogotá: Unisalle.

⁶⁶ Universidad de La Salle-Vicerrectoría Académica (VRAC). 1999. *Líneas de investigación 1999-2001*. Bogotá: Unisalle.

tación voluntaria, y ha tenido una aplicación sistemática, de conformidad con el proceso de autoevaluación que demanda dicha acreditación. Este mismo proceso permite evaluar la pertinencia y calidad de la investigación dentro de la Universidad, así como hacer los reajustes necesarios.

Evaluación del contenido de los documentos

Para la revisión de este aspecto se tomaron como unidades de análisis los mismos documentos mencionados anteriormente, y se evaluaron desde los siguientes puntos de vista:

- Integridad
- Coherencia externa e interna
- Pertinencia
- Aplicabilidad

Los resultados de esta revisión permiten hacer las siguientes consideraciones: en cuanto a los tres primeros criterios, el análisis hecho por la doctora Myriam Rodríguez⁶⁷ aporta unos resultados favorables, en términos de que los documentos se encuentran bien elaborados, son coherentes y pertinentes en relación con la visión y misión de la Universidad.

En cuanto al grado de aplicación de los contenidos de estos documentos, se tomaron muestras representativas de los estamentos universitarios, y para hacer esta evaluación se utilizaron las siguientes fuentes:

- Los documentos de la Evaluación Institucional realizada en el 2001 por la Oficina de Planeación de la Universidad
- Trabajos de evaluación hechos por los profesores asistentes a las sesiones de inducción y reintegro de los profesores
- Evaluaciones realizadas por los CPL en los últimos dos años.
- Evaluaciones realizadas por el Área de Formación Lasallista, con estudiantes de la Universidad.

⁶⁷ Rodríguez, M. 2003. *Análisis de los documentos que orientan la filosofía institucional*. Bogotá: CILA.

Al Informe de Autoevaluación Institucional realizado por la Oficina de Planeación se le abona su cobertura, el análisis de variables e indicadores y las técnicas de elaboración de las preguntas. Asimismo, se le encuentra como debilidad la gran dispersión de las respuestas, y el sentido autorreferencial de la evaluación —no hay un observador externo, especialmente en la matriz DOFA— que permita confrontar los datos, ni hay un análisis de validez y confiabilidad de la información.

Los trabajos presentados en las sesiones de inducción y reintegro de profesores combinan apreciaciones de profesores que entran por primera vez en contacto con los documentos —la mayoría— con las de profesores que ya han tenido ese contacto y han hecho el ejercicio de evaluación. Esta información es preciso entenderla más en la perspectiva de expectativas y de evaluación semiológica, semántica o sintáctica de los documentos. Las evaluaciones de los CPL también es preciso considerarlas dentro del contexto de ocurrencia que, a menudo, ha correspondido:

- A un período final del semestre académico, en el cual se sacrifican las vacaciones y se suelen acumular grados elevados de cansancio.
- A un curso con un carácter relativamente forzoso, pues es condición para ascender en el escalafón.
- A un momento dentro del curso en el cual tal vez los docentes han sentido unas estrategias pedagógicas de poca participación activa, con algunas argumentaciones de autoridad, en razón de quienes las presentan.

Para organizar la información, se estableció la siguiente matriz, basada en uno de los modelos propuestos por las profesoras Bonilla y Rodríguez en su libro *Más allá del dilema de los métodos*,⁶⁸ en la cual se consignó una muestra de las apreciaciones más frecuentes en los distintos registros disponibles. Esa matriz arroja los siguientes resultados (tabla 1).

⁶⁸ Bonilla, E. y Rodríguez, P. 1997. *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Uniandes/ Norma, cap. VI.

TABLA 1. Matriz de resultados

Categorías y subcateg.	Noción de categoría deductiva	Afirmaciones asociadas	Categoría inductiva
Críticas	Apreciaciones sobre pertinencia e integridad de los documentos	“Está bien pero no se aplica”. “Se puede mejorar”. “Se debe ir revisando”. “Debe conocerse el que se tiene”. “Algunas personas no lo conocen y no lo cumplen, los docentes, especialmente en la cátedra”. “Soñador, eterriza, pero amerita recontextualización en algunas cosas”. “Falta difundirlo más”. “Falta un programa permanente de socialización” (E, p. 96).	Es necesario revisar su contenido, difusión y aplicación.
Argumentos	Explicaciones o justificaciones de las críticas	“Ante una situación como la actual... hoy más que nunca cobra urgente necesidad la aplicación del marco doctrinal” (IR).	Importancia de las intencionalidades formativas
Nivel de apropiación de la filosofía institucional	Presentación del valor, respuesta, compromiso, conceptualización, valoración	“Los documentos son muy bonitos, pero hay muy poca práctica” (CPL). “Las formulaciones de la filosofía institucional son claras pero no son conocidas por estudiantes y profesores” (Evaluadores CNA, Condiciones Iniciales, 2002).	Solo se ha alcanzado de manera limitada el nivel de presentación del valor.
Sugerencias de contenido	Propuestas sobre el contenido de los documentos	“Más énfasis en bioética y ética para las carreras de salud” (Est.).	Bioética
Sugerencias de aplicación	Sugerencias de operacionalización de la filosofía	“Más conocimiento por parte de los profesores” (Est.). “Más vivencia en el ambiente y en la cotidianidad de la Universidad” (Est. y CPL).	Mayor cobertura en la divulgación y vivencia
Sugerencias pedagógicas	Consideraciones sobre modelos y procesos pedagógicos para la filosofía institucional	“Los docentes deben comprometerse más con la formación”. “Que den ejemplo de formación” (Est.). “Fomentar el desarrollo del espíritu crítico” (Est.). “Se requiere un cambio en las relaciones... hay que reaprender a relacionarse, nuevos tipos de comunicación... el desarrollo de las inteligencias múltiples” (IR).	Cambiar las relaciones educativas

Códigos: EI: Evaluación Institucional; IR: inducción y reintegro; CPL: cursos de “Pedagogía y lasallismo”; AFL: Área de Formación Lasallista; Est.: evaluación de estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Esta breve categorización, que traduce un sentir bastante generalizado de la comunidad universitaria, destaca aspectos significativos en la pedagogía de los valores institucionales, tales como:

- La necesidad de actualizar en algunos casos el contenido de los documentos.
- La necesidad de buscar una mayor y mejor divulgación.
- La urgencia de traducir lo escrito en la vida cotidiana de la comunidad.
- La importancia de replantear la pedagogía institucional en cuanto a los valores que proclama la Universidad.

Interpretación de la información

Llama la atención en las diversas evaluaciones que se han tomado como referencia, la relativa poca atención que se le presta al contenido de los documentos institucionales —a la cual se le tiende a percibir como importante— y la inmensa preocupación por la incoherencia entre la teoría y la práctica, lo cual se explica, en parte, por el lenguaje filosófico de los documentos, en contraste con el sesgo tecnológico de la mayoría de los programas académicos de la Universidad.

Dentro de esta incoherencia muchos de los integrantes de la comunidad encuentran precisamente justificación para no estudiar, interesarse o llevar a la práctica tal filosofía, con lo cual se desvanece el sentido de pertenencia real a la institución.

Asimismo, llama la atención el silencio, en los documentos, respecto a críticas que con frecuencia aparecen en el nivel de la comunicación oral, informal, tales como las que se hacen a formas autoritarias de ejercer la autoridad, al presunto sentido comercial de la educación, a conflictos entre quienes ejercen el poder o hasta a presuntas prácticas de censura, por ejemplo, cuando los estudiantes —y hasta los mismos docentes— afirman que no manifiestan sus quejas por temor a represalias de sus directivos.

Posiblemente el tipo de registro de la información de las fuentes consultadas también incida en el poco análisis de las condiciones pedagógicas que hacen poco eficaz la pedagogía institucional, pues las preguntas, en muchos

casos, implicaban respuestas puntuales, dentro de enfoques positivistas o sin un enfoque suficientemente contundente para lograr una exploración más cualitativa. De todas maneras, son síntomas de que la pedagogía institucional llevada a cabo requiere una revisión y tal vez una reestructuración.

Finalmente, la mayoría de quienes aportaron evaluaciones desconocen en gran medida el proceso histórico que ha llevado esa pedagogía, proceso que tuvo una cierta continuidad entre 1985 y 1992, pero que luego sufrió importantes transformaciones en razón de diversas circunstancias, tales como una nueva Constitución Política; una nueva legislación educativa y para la educación superior, que implicó nuevas preocupaciones; una evolución rápida en cuanto a los planteamientos sobre pedagogía en general y universitaria en particular; una rápida sucesión de cambios en los cargos directivos de la Universidad que normalmente traen nuevos enfoques e incluso políticas.

En realidad, de verdad, solo hasta 1999 —con ocasión de la última rectoría— se han vuelto a organizar en la práctica —antes que en los enfoques— procesos sistemáticos y articulados que se relacionan con la pedagogía institucional, tales como los que orientan las oficinas de Docencia, Investigaciones, Área de Formación Lasallista y VPDH.

Espacios institucionales para la divulgación de la filosofía institucional

Dentro de la Universidad de La Salle se identifican estos espacios para la divulgación de la filosofía institucional:

- En el nivel de Rectoría: Oficina de Acreditación
- En el nivel de la VRAC: el Área de Formación Lasallista, la Cátedra de Integración Lasallista para estudiantes, Los CPL para profesores.
- En el nivel de la VPDH: en general, todos sus programas, pero de manera específica la Semana de Inducción, las actividades de pastoral —que incluyen el CILA—, el grupo de líderes.
- En el nivel de la Vicerrectoría Administrativa: actividades de promoción de personal

Apreciaciones frecuentes con respecto a estos espacios:

- Con respecto a la Oficina de Acreditación: se trata de un proceso de divulgación relacionado con la identidad de los integrantes de la comunidad universitaria con respecto al PEUL. Tiene el mérito de ser un proceso de la mayor cobertura e impacto, en razón de la preocupación por la acreditación. Exige verificar la coherencia institucional. No obstante, no garantiza una internalización suficiente en cada persona, más allá del compromiso burocrático con los momentos en que hay que “dar cuenta” de esa filosofía ante las instancias verificadoras.
- En el nivel de la VRAC:
 - Área de Formación Lasallista: el modelo formativo que la orienta busca promover valores institucionales derivados de la filosofía institucional; no hay evidencia sobre el tipo de pedagogía con la cual los proponen los docentes ni sobre su unidad en la práctica pedagógica.
 - La Cátedra de Integración Lasallista: se entiende como un espacio adecuado para inducir a los estudiantes a la cultura organizacional, sin embargo, ha habido observaciones por parte de algunos decanos y estudiantes sobre la forma como se desarrolla, y el tiempo dedicado a la filosofía institucional es breve y de carácter informativo.
 - CPL: en sus tres niveles se ha mantenido un área estrictamente lasallista; sin embargo, algunos lo entienden como un espacio muy limitado, sobre todo si se tiene en cuenta la importancia de los docentes; más de carácter informativo.
- En cuanto a la VPDH:
 - En cuanto a sus diversas actividades, de manera permanente se está insistiendo en que todas tienen la intencionalidad de promover “el lasallismo”, sin embargo, la capacitación de sus

actores al respecto, carece de una pedagogía suficiente y de pronto adecuada. Es claro que el eje articulador del “Proyecto Personal de Vida” es un espacio bastante original, multidisciplinario y pertinente para la pedagogía de los valores institucionales, aunque no se ha hecho una evaluación pedagógica de impacto sobre sus efectos.

- Las actividades de pastoral y del grupo de líderes tienen una intención más específica en relación con la formación de los valores institucionales, no obstante, no hay una evaluación de impacto sobre el efecto cualitativo real de su pedagogía y sobre su cobertura.

- En cuanto a la Vicerrectoría Administrativa: se han desarrollado diversas actividades encaminadas a promover los valores lasallistas: charlas, programas de mejoramiento de la calidad de vida. Tampoco se tiene una evaluación pedagógica cualitativa sobre su impacto.

Así, pues, existen los espacios para la difusión de la pedagogía institucional. Se han realizado desde hace dos décadas⁶⁹ muchos y muy importantes esfuerzos y procesos, académicos, administrativos y financieros. Hay una tradición institucional en la divulgación de los valores lasallistas, lo cual se constituye en una fortaleza que es preciso aprovechar y potencializar.

CONCLUSIONES

Las fuentes que inspiran y nutren la filosofía institucional —magisterio de la Iglesia, pensamiento lasallista y pensamiento universitario colombiano— han ido haciendo nuevos planteamientos acordes con los nuevos contextos internacionales y nacionales, planteamientos que si bien no exigen un cambio radical, conviene incorporar en la medida de lo posible en dicha filosofía, dentro de un proceso de actualización de esta.

⁶⁹ Desde 1981, cuando se aprobó el Marco Doctrinal. Y todavía desde antes, cuando se promovió la construcción de este documento.

Las evaluaciones realizadas al respecto — con todo y las limitaciones metodológicas que puedan tener— invitan a una revisión de esa pedagogía, de sus supuestos teóricos y de sus estrategias, y a su reformulación para alcanzar niveles significativos de coherencia entre el contexto, la teoría y la práctica, y mayores niveles de internalización de los valores institucionales por parte de los distintos actores de la comunidad universitaria.

Existe una larga tradición en cuanto a espacios, procesos y actividades de divulgación de los valores institucionales, que constituye una riqueza y una fortaleza fundamental de la Universidad y que es preciso recuperar y potencializar para atender los desafíos del siglo que iniciamos.

Lineamientos de una propuesta pedagógica

Descripción de la propuesta

La propuesta presenta un enfoque de pedagogía institucional de valores, integrador, dinámico, que permita aprovechar la experiencia de los procesos adelantados desde 1981 y potencializarlos en función de las nuevas circunstancias por las que atraviesa la Universidad.

Enfoque. Para definir los enfoques de pedagogía institucional de valores, conviene formular una teoría de la Universidad, para lo cual encontramos pertinente la propuesta de Luis Castrejón, en *El concepto de Universidad*.⁷⁰ Según este autor, la Universidad se puede ver a la vez como una institución, una organización y una comunidad: en cuanto a lo primero, es un conjunto de prácticas sociales y justificaciones simbólicas; en cuanto a lo segundo, es una forma de organizar el poder; y en cuanto a lo tercero, un sistema de relaciones entre las personas que la integran.

Una visión compleja de la Universidad, como la propuesta, ante una realidad igualmente compleja como lo es la de la pedagogía institucional de valores, implica una propuesta pedagógica igualmente compleja, es decir, que integre diversas propuestas de pedagogía de los valores.

En el caso de la Universidad de La Salle como institución, proponemos trabajar dentro del enfoque de “ambientes valorativos”, aprovechando el con-

⁷⁰ Castrejón, L. 1990. *El concepto de Universidad* (2ª edición). México: Trillas.

cepto actual de *cultura organizacional* y *clima socioafectivo*. Pero también una pedagogía de internalización de los valores, acorde con el quehacer filosófico, científico y tecnológico de la Universidad, que vaya haciéndolos pasar del nivel preconventional o convencional al nivel posconventional.

En cuanto organización, no solo apoyar la propuesta del Consejo Directivo de reorganizar la estructura de la Universidad para que tenga una distribución más plana en la que se permita la participación de profesores y estudiantes y el desarrollo de verdaderas comunidades académicas, sino profundizar en los canales de comunicación ascendente, descendente, horizontal y transversal, dentro de un enfoque moderno y adecuado del ejercicio del poder. En cuanto comunidad, se hace necesario el desarrollo de una pedagogía de modelos y de imaginarios basados en personas y universidades dignas de imitarse (tabla 2).

TABLA 2. Organización de la Universidad

En cuanto institución	En cuanto organización	En cuanto comunidad
<ul style="list-style-type: none"> • Cultura organizacional • Clima socioafectivo • Internalización de valores 	Pedagogía participativa y dialogal Sistema de “procesamiento de información” Pedagogía del liderazgo de servicio	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de la comunicación • Imaginario de comunidades científicas y académicas • Pedagogía de modelos

Fuente: elaboración propia.

Descripción de estas estrategias pedagógicas

La Universidad en cuanto institución:

- El desarrollo de una cultura organizacional en la que se perciban los valores institucionales de fraternidad, servicio, compromiso, calidad en la vida universitaria —académica y de bienestar—, cultura de autoevaluación permanente, coeducación, previsión, exigencia, prácticas religiosas. Esta cultura se manifiesta en las prácticas cotidianas en todos los servicios de la institución, en todas sus dependencias, programas y niveles. Las caras más visibles de los servicios están en:
 - Los espacios físicos, especialmente cafeterías, baños, zonas verdes —en estos se desarrolla una “semiología educativa” y un sentido masificador o personalizador—.

- En los docentes —para los estudiantes—
- En todas las oficinas, para estudiantes, profesores y demás usuarios

Esta cultura se manifiesta sobre todo en la limpieza, el trato personalizado que se dé a los beneficiarios de los servicios; en la claridad, pertinencia y oportunidad de las informaciones verbales, escritas o gráficas.

- El clima socioafectivo se expresa en la amabilidad, disponibilidad, tratamiento personalizado, formativo y de mutuo respeto en las relaciones que se establecen en cada uno de los servicios. Es preciso que el principio pedagógico lasallista de “firmeza de padre y comprensión de madre” se cultive en todas y cada una de las personas que prestan servicio a la comunidad universitaria. Como se observa, el clima socioafectivo se articula con la cultura organizacional, como combustible para el buen funcionamiento de esta. Este clima tiene que ser de confianza, de vida intelectual, de formación, de exigencia en función de la calidad, de mutuo respeto, de diálogo, participación, como lo propone la visión personalizadora de la Universidad. La cultura organizacional y el clima socioafectivo traducen una pedagogía de ambientes valorativos en la cual los valores se “sienten”, antes que se escuchan o se estudian.
- Pedagogía de clarificación e internalización de los valores. Dentro del conjunto de todas las estrategias que se proponen en este trabajo, tienen que ocupar un papel preponderante las pedagogías de clarificación e internalización de los valores, de lo contrario, se corre el riesgo de desconocer lo más característico del quehacer académico y de la visión cristiana de los valores, que los entiende como opciones para una decisión libre y responsable. Esta pedagogía tiene como base la reflexión y la crítica sobre la propuesta axiológica de la Universidad y el desarrollo de un programa gradual y sistemático de aproximación colectiva a niveles superiores de compromiso. Dentro de esta pedagogía caben formas de “presentación académica de los valores”,

pero no como la única estrategia o la estrategia fundamental, sino como la estrategia que permite niveles progresivos de “reflexividad” y crítica sobre las demás estrategias, con el fin de evitar caer en la dicotomía entre la cultura ideal y la cultura real (lo que se dice y lo que se vive). En esta pedagogía cumple un papel fundamental el trabajo sobre el Proyecto Personal de Vida, como espacio privilegiado para alcanzar esa asimilación crítica y reflexiva de los valores.⁷¹

Esta estrategia hay que desarrollarla por medio de eventos académicos tales como seminarios, conferencias, talleres, cursos formales, debates, proyectos y programas de investigación, etcétera, según la tradición académica. La confesionalidad de la Universidad, en este caso, se traduce en el nivel filosófico, teológico y científico de estos eventos, en vez de un sentido catequético de los mismos. En este aspecto es preciso hacer evidente las orientaciones de la Constitución sobre Universidades Católicas, cuando establece que estas son el lugar para que los estudiosos “analicen a fondo la realidad” con los métodos y enfoques propios de cada disciplina.⁷²

La Universidad en cuanto organización:

- Sistema de procesamiento de información. Dice relación esta estrategia, con un sistema en el cual se esté recogiendo permanentemente la información procedente de todos los integrantes de la comunidad universitaria; se la esté evaluando, canalizando —según su pertinencia— hacia los centros de toma de decisiones del claustro, y se le esté dando retroalimentación de manera oportuna. Este sistema puede estar centralizado, a manera de centros de atención al usuario, o descentralizado, por sedes o facultades, pero con interconexión entre estas, para promover el aprendizaje institucional. La fluidez de las informaciones (descendentes, ascendentes, horizontales, trans-

⁷¹ Y dentro de este, la profundización en el proyecto personal profesional e investigativo de nuestros estudiantes, según la iniciativa adelantada por el señor decano de la Facultad de Administración de Empresas Agropecuarias.

⁷² Véase Juan Pablo II. 1990. ECE. Roma.

versales), dinamizadas por un núcleo que las evalúa y las procesa, permite promover los valores de la participación, la responsabilidad, de la transparencia. Evita, asimismo, la sospecha, la comunicación informal — chisme, habladuría — y, a menudo, la zozobra.

- La pedagogía participativa y comunicativa. Una pedagogía participativa — en cuanto a educación formal, no formal e informal — no solo contribuye a lograr un aprendizaje más significativo, sino que cultiva la responsabilidad, la autotranscendencia, el respeto por los otros, en los estudiantes. Asimismo, bien conducida, facilita el desarrollo de sus competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, comunicativas; y de su capacidad crítica y reflexiva. Ampliar este tipo de pedagogía en la medida de lo posible, tanto en relación con los estudiantes como con todos los integrantes de la comunidad universitaria, es una manera de legitimar la estructura organizacional y facilitar su gestión.

Asimismo, permite convertir el ejercicio de la autoridad y del poder en un medio de formación de las personas, antes que utilizarlo como un medio de mantenerlas en una permanente “minoría de edad” o de promoción del resentimiento y la violencia. En este caso cabe aplicar el principio de que “la violencia genera violencia”.

- Pedagogía del liderazgo comunitario y de servicio. La Universidad tiene la obligación de promover el liderazgo cultural y profesional de sus egresados, pues atiende a una población que sigue siendo una élite privilegiada dentro del conjunto de la sociedad. La Universidad lasallista tiene una razón mayor para promover este liderazgo, dada su filosofía explícitamente social. Pero esa filosofía privilegia el sentido del trabajo en grupo, equipo y comunidad — según se declara en el Marco Doctrinal —, por consiguiente, el liderazgo que promueve no puede estar orientado hacia una competitividad insolidaria, sino a una promoción de grupos culturales, profesionales, políticos, educativos, de autogestión de su propio desarrollo y de servicio a la sociedad.

La formación dentro de este tipo de liderazgo, al mismo tiempo que despliega en los estudiantes sus capacidades de servicio a la sociedad y su patriotismo, desarrolla en ellos, de manera vital, un conjunto de valores que forman parte de la identidad de la Universidad. El proyecto personal de vida es personal y no “individual”, es decir, es de naturaleza comunitaria. No se puede entender sino dentro de un proyecto comunitario de vida personal, profesional y social.

La Universidad en cuanto comunidad. Las estrategias anteriores ya conducen al fortalecimiento de la Universidad en cuanto comunidad:

- Pedagogía de modelos: se refiere al cultivo de ejemplos significativos —grupos y personas— que sirvan como punto de referencia para orientar la toma de decisiones de los integrantes de la comunidad universitaria. Modelos que destaquen valores característicos de la propuesta lasallista: en cuanto a la calidad académica; en cuanto a la formación; en cuanto a los valores sociales, espirituales y religiosos. Se propone destacar los modelos que tengan sentido grupal o comunitario. Esta pedagogía se puede desarrollar por medio de celebraciones —eventos, actividades—, medios de comunicación —cartelera, Internet, circuito cerrado—, etcétera.
- Pedagogía de los imaginarios universitarios. Esta pedagogía busca desarrollar imaginarios que favorezcan dentro de la comunidad, los valores institucionales, sobre todo los que se refieren a la comunidad: comunidades académicas, comunidades docentes, comunidades investigativas, comunidades cristianas, comunidades de servicio, etcétera. Esta pedagogía tiene que partir de la experiencia de estas comunidades, y al mismo tiempo, del desarrollo de un lenguaje propicio para tales comunidades. Proponemos que adquiera igual relevancia que el lenguaje de facultades, departamentos, asignaturas, programas, etcétera.

En el plano operativo:

- Todas estas estrategias deben responder a una segmentación de la comunidad universitaria y a una adecuada contextualización dentro de esos segmentos.
- Asimismo tienen que articularse y retroalimentarse entre sí y reajustarse de conformidad con los cambios de contexto, inmediato, institucional o social.
- Su implementación tiene que responder a una política “formativa” de la alta dirección de la Universidad, a la conducción por parte del señor rector y a la gerencia por parte de un equipo ejecutivo de alto nivel (integrantes de los comités asesores de las tres vicerrectorías). Esto tanto para evitar repetición de esfuerzos como para comprometer de manera conjunta a todos los estamentos universitarios.

Evaluación y seguimiento. En cuanto a política institucional, esta propuesta quedaría incorporada al proceso de seguimiento de las políticas de la Universidad por medio de la Oficina de Autoevaluación Institucional, a partir de los informes del equipo de gestión de la propuesta. Esta evaluación, sin embargo —dada la naturaleza formativa de la propuesta—, debe responder al menos a dos criterios básicos:

- Evaluación pedagógica cualitativa antes que cuantitativa (sin desconocer los aspectos necesarios de esta última).
- Evaluación de procesos, antes que de eventos

Para lo cual, se hace necesario elaborar instrumentos y procedimientos pertinentes que permitan verificar el impacto del conjunto de estrategias previstas sobre la comunidad universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

Alberoni, F. 1995. *Valores: 23 reflexiones sobre los valores más importantes de la vida* (2ª edición). Barcelona: Gedisa.

- Alvarado, V. y Ospina, H. 1998. *Hacia la construcción de una ética ciudadana en Colombia: Programa por la Paz*. Compañía de Jesús. Bogotá: Cinde.
- Bartolomé F. et ál. 1998. *Pedagogía de valores*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. 2002. *La evaluación de valores y actitudes* (3ª edición). Madrid: Anaya.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. 1997. *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Uniandes/Norma
- Camps, V. 1994. *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- Carreras, Ll. et ál. 1997. *Cómo educar en valores: materiales, textos, recursos y técnicas* (5ª edición). Madrid: Narcea.
- Castrejón, L. 1990. *El concepto de Universidad* (2ª edición). México: Trillas.
- Cembranos, C. 1981. *Estudios y experiencias sobre educación en valores*. Madrid: Narcea.
- Cervantes, J. 1999. *Seminario: Educar en el Umbral de Tercer Milenio*. Bogotá: Unisalle-CILA.
- Congregación para la Educación Católica-Pontificio Consejo de la Cultura-Diócesis de Roma. 2000. *La Universidad por un nuevo humanismo: el jubileo de los universitarios. Guía teológico pastoral*. Ciudad del Vaticano: Edice.
- Consejo Episcopal Latinoamericano (Celam). 1999. *El tercer milenio como desafío pastoral: informe Celam 2000*. Bogotá: Centro de Publicaciones del Celam.
- Cortina, A. 1997. *El mundo de los valores*. Bogotá: El Búho.
- Curwin, R. 1984. *Cómo fomentar los valores individuales*. Perú: CEAC.
- Delors, J. et ál. 1996. *La educación encierra un tesoro*. París: Unesco.
- Derrida, J. 1997. Las pupilas de la Universidad. En Derrida, J. *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona: Proyecto A.
- De Zubiría, M. 1995. *Formación de actitudes y valores: un reto a las escuelas del futuro. Tratado de pedagogía conceptual 3*. Santafé De Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- Distrito Lasallista de Bogotá. 2002. Plan Indicativo de Gobierno 2001-2004. Documento de Trabajo. Bogotá.
- Fronzizzi, R. 1968. *Qué son los valores: introducción a la axiología*. México. Fondo de Cultura Económica.
- García, J. 1998. *La educación en el cambio de milenio: retos y oportunidades de la tradición cristiana*. Bilbao: Sal Térrea.
- García, N. 1998. *Culturas híbridas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, S. 1997. *Pensamiento complejo*. Bogotá: Magisterio.

- Grass, J. 1997. *La educación de valores y virtudes en la escuela: teoría y práctica* (2ª edición). México: Trillas.
- Habermas, H. 2002. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hartman, R. 1965. *El conocimiento del bien*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hartman, R. 1969. *La estructura del valor: fundamentos de la axiología científica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hengemülle, E. s. f. *La Salle: una lectura de lecturas. O padroeiro dos professores na historia da educação*. Canoas: Centro Universitário La Salle.
- Hernández, C. et ál. 1998. *Exámenes de Estado: evaluación por competencias*. Bogotá: Icfes.
- Hessen, J. 1962. *Tratado de filosofía*. T. II. Buenos Aires: Suramericana.
- Hoyos, G. 2000. El *ethos* de la Universidad. *Cuadernos para la Calidad*, 3. Publicación interna de la Universidad de La Salle, Bogotá.
- Ibáñez, J. 1994. *El regreso del sujeto: investigación social de segundo orden*. México: Siglo XXI.
- Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas. 1998. *Educación y valores: sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo*. Madrid: Narcea.
- Juan Pablo II. 1990. ECE. Roma.
- Kohlberg, L. 1992. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lonergan, B. 1994. *Método en teología* (2ª edición). Salamanca: Sígueme.
- Martínez, B. 1994. *Educación en valores*. Madrid: Bruño.
- Mejía, M. S. J. 1993. *Verdades de Perogrullo: presupuesto para poder hablar de valores* (2ª edición). Cali: Gráficas 99.
- Méndez, J. 1987. *Valores éticos* (2ª edición). Madrid: Estudios de Axiología.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). 1998. *Lineamientos curriculares: indicadores de logros curriculares. Hacia una fundamentación*. Bogotá: MEN/Magisterio.
- Morales, A. (2001). *Pedagogía lasallista: asociados para una propuesta educativa liberadora*. Lima: Distrito Lasallista del Perú.
- Morin, E. 1986. *La méthode*. Vol. 3. París: Seuil.
- Morin, E. 1988. *El método*. T. III. *El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. 2000. *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: MEN/Unesco.
- Morin, E. 2001. *La mente bien ordenada*. Madrid: Seix Barral.

- Navarro, P. 1990. *Tipos de sistemas reflexivos*. Barcelona: Anthropos.
- Ortega y Gasset, J. 1962. *Qué son los valores: introducción a una estimativa*. En Ortega y Gasset, J. *Obras completas*. T. VIII. Madrid: Revista de Occidente.
- Pontificio Consejo de la Cultura. 1999. *Para una pastoral de la cultura*. Ciudad del Vaticano.
- Raths, L. et ál. 1967. *El sentido de los valores en la enseñanza*. México: Uthea.
- Región Lasallista Latinoamericana (Relal). 2002. *Reflexiones sobre educación superior: memorias del Encuentro de Hermanos Visitadores con Instituciones de Educación Superior*. Santiago de Chile: Relal.
- Rocher, G. 1978. *Introducción a la sociología*. Madrid: Herder.
- Rodríguez, A. 2001 diciembre. El educador lasallista frente a los desafíos de hoy. *Ecosalle*, 15.
- Rodríguez, M. 1994. *30 años de formación integral: historia del Área de Formación Lasallista*. Bogotá: Unisalle.
- Rodríguez, M. 2003. *Análisis de los documentos que orientan la filosofía institucional*. Bogotá: CILA.
- Ruyer, R. 1952. *Filosofía del valor*. París: A. Colín.
- Scheler, M. 1948. *Ética: fundamentación de un personalismo ético*. 2. T. Madrid: Revista de Occidente.
- Silva, A. 2000. *Identidad lasallista: san Juan Bautista De la Salle, patrono de los educadores*. Bogotá: CILA.
- Tezanos, A. 1998. *Etnografía de la etnografía*. Bogotá: Anthropos.
- Unesco. 1996. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*. París.
- Universidad de La Salle-Facultad de Filosofía y Letras. 1994b. *El Modelo Formativo*. Bogotá: Unisalle.
- Universidad de La Salle-Vicerrectoría Académica (VRAC). 1983. *La Universidad de La Salle, su ser y su quehacer*. Bogotá: Unisalle.
- Universidad de La Salle-Vicerrectoría Académica (VRAC). 1994a. *Proyecto Educativo Universitario Lasallista*. Bogotá: Unisalle.
- Universidad de La Salle-Vicerrectoría Académica (VRAC). 1997. *Hacia un modelo de investigación institucional: políticas y procedimientos*. Bogotá: Unisalle.
- Universidad de La Salle-Vicerrectoría Académica (VRAC). 1998. *Directrices para la investigación*. Bogotá: Unisalle.

- Universidad de La Salle-Vicerrectoría Académica (VRAC). 1999a. *Cursos de pedagogía y lasallismo: programa*. Bogotá: Unisalle-Oficina de Docencia.
- Universidad de La Salle-Vicerrectoría Académica (VRAC). 1999b. *Líneas de investigación 1999-2001*. Bogotá: Unisalle.
- Valcárcel, A. 1994. Valor. En Cortina, A. (Dir.). *Diez palabras claves en ética*. Pamplona: Verbo Divino.
- Vekemans, R. 1970. *Doctrina, ideología y política*. Santiago de Chile: Desal/Celap.
- Wojtyła, K. 1982. *Max Scheler y la ética cristiana*. Madrid: BAC.
- Zubiri, X. 1992. *Sobre el sentimiento y la volición*. Madrid: Alianza.

El

**acompañamiento
lasallista en acción**

CUARTA PARTE

De igual modo habéis de proceder vosotros con los niños que están confiados a vuestros cuidados. Vuestro deber es subir todos los días a Dios por la oración, para aprender de Él todo cuanto debéis enseñarles, y descender luego hasta ellos, acomodándoos a su capacidad, para instruirlos sobre lo que Dios os haya comunicado para ellos, tanto en la oración como en los libros sagrados, repletos de las verdades de la religión y de las máximas del Santo Evangelio.

Juan Bautista De la Salle

ESTA CUARTA PARTE, QUE SE ha titulado “El acompañamiento lasallista en acción”, tiene tres características fundamentales. La primera es que está explicada la propuesta pedagógica que el doctor Ruiz tuvo para la formación lasallista en el posgrado de la Universidad de La Salle, y que se llamó *Laboratorio Lasallista*. En este aporte es evidente la riqueza de un pensamiento maduro que entiende que el

[...] sentido del Laboratorio Lasallista también indica un enfoque metodológico pospositivista, de orden cualitativo o cualicuantitativo. Se refiere a un tipo de investigación de “segundo orden”, en el cual opera el principio de autorreferencia, es decir, que el investigador se involucra en el objeto investigado, se autocomprende y autoapropia a sí mismo en la medida que comprende lo que investiga, gracias a la “reflexividad”.

Luego de algo más de cinco años de haber empezado la experiencia aún seguimos buscando el camino de una experiencia investigadora que les pregunte a los estudiantes ¿qué tienen ustedes para aportarle al saber lasallista desde sus propios saberes?

La segunda característica expresa uno de los puntos centrales de la pedagogía lasallista, cual es la centralidad del estudiante. Son textos dirigidos y contruidos por alumnos del doctor Ruiz, en los que se manifiestan características propias del acompañamiento fraterno: cercanía, respeto, valoración de la singularidad, construcción de grupo, reivindicación del deseo del estudiante por encima de la direccionalidad del maestro.

La tercera es que el doctor Ruiz “estrena” una interesante forma de acompañamiento muy propia para el posgrado (en este caso la Maestría en Docencia), en la que el maestro recoge y articula los textos de los estudiantes en un macrotexto que construye un conocimiento nuevo desde sus saberes, en diálogo con los elementos teóricos propios de la tradición. El resultado muestra los frutos de un aula transformada en laboratorio de la experiencia.

MILTON MOLANO CAMARGO

Laboratorio Lasallista enfoques y prácticas didácticas

EL INTERÉS POR LLEVAR EL pensamiento lasallista al ámbito universitario ha permitido concebir un espacio académico en las maestrías, denominado *Laboratorio Lasallista*. ¿Cuál es el sentido y el alcance de sus prácticas didácticas? Las ideas desarrolladas a continuación pretenden mostrar la congruencia entre el nivel académico de posgrado, el significado de un laboratorio y su contenido lasallista. En efecto, el sentido y la modalidad de este espacio responden a la justificación, al tema específico de que se trata y a la intencionalidad de esta experiencia.

La justificación se encuentra en la identidad del Proyecto Educativo de la Universidad (PEUL) que, al hablar de la naturaleza de esta institución, se reconoce heredera de la tradición educativa de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, y en uno de los horizontes de sentido precisa tal declaración al poner la reflexión lasallista como uno de estos, y destaca los elementos más importantes de su significado. Este argumento, institucional, no sería, sin embargo, razón suficiente para abrir un espacio académico en el nivel

de posgrado, si no fuera porque el actual PEUL¹ pretende tener un impacto social y político, y porque encuentra en esa reflexión lasallista elementos básicos que sustentan de manera suficiente esa pretensión, como deseamos mostrarlo a continuación.

El pensamiento lasallista recoge actualmente, en verdad,² el relato fundacional del siglo XVII en donde encuentra la raíz primigenia de su identidad,³ pero también el itinerario educativo de más de tres siglos, en todos los niveles educativos y en más de ochenta países en el mundo⁴ y, sobre todo, la rica reflexión que vienen haciendo los seguidores de La Salle en lo que va corrido del nuevo siglo, sobre sus compromisos con la sociedad y con la educación actual.⁵

Su contenido apunta no solo a una propuesta educativa y pedagógica de hondo contenido social,⁶ sino que, por medio de esta, y gracias a lo que implica, pretende la transformación social y política de la sociedad, a partir de sus necesidades más apremiantes y radicales. Es una propuesta de orden práctico y vivencial antes que una propuesta especulativa.

Consciente de la magnitud de este compromiso, entiende que la Universidad es un actor clave y que la élite intelectual de sus posgrados está llamada a ser el crisol de deconstrucción y reconstrucción de esta propuesta.

Pero, ¿por qué un “laboratorio”? Es verdad. El término ha estado vinculado, sobre todo, antes de la segunda mitad del siglo XX, a la investigación en las ciencias naturales. Sin embargo, en la actualidad, se viene aplicando al campo de las ciencias y de las prácticas sociales y humanas, por ejemplo,

¹ Universidad de La Salle. 2007. *Proyecto Educativo Universitario Lasallista*. Bogotá: Oficina de Medios Audiovisuales y Publicaciones.

² Coronado, F. 2008. La Universidad de La Salle, ideario sobre la identidad lasallista. *Revista de la Universidad de La Salle*, 45, pp. 119-120.

³ Botana, A. Fsc. 1999. Raíces de nuestra identidad. *Cuadernos Lasalianos*, 7. Recuperado de www.lasalle.org/Recursos/Publicaciones.

⁴ Bedel, H. 1998-2006. *Iniciación a la historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Crsitianas*. 5 T. Roma: Casa Generalicia.

⁵ Región Lasallista Latinoamericana (Relal). 2002. *Reflexiones sobre educación superior: memoria del Encuentro de Hermanos Visitadores con Instituciones de Educación Superior*. Santiago de Chile: Relal.

⁶ Hermanos De Las Escuelas Cristianas. (HEC). 2000. Circular 447. Actas y conclusiones del 43 Capítulo General. Roma, Casa Generalicia.

en expresiones tales como *laboratorio vivencial*, *laboratorio de enseñanza*, *laboratorio de ética*, *laboratorio gerencial*, *laboratorio de antropología social* o *laboratorio de psicología social*, o *laboratorios de paz*, *laboratorios de cultura ciudadana*, etcétera.

¿Se trata de un mal uso del término? Quienes lo aplican de esta manera no lo consideran así. En realidad, al volver a la etimología de la palabra, a partir del término latino *laborare*, *laboratum*, que indica el laborar y lo laborioso o exigente, el laboratorio es el espacio donde se realizan trabajos laboriosos y exigentes. En el siglo XVII se aplicaba el término al taller del pintor, del escultor o del grabador. De hecho, la Real Academia Española todavía recoge esta acepción: “Realidad en la cual se experimenta o se elabora algo”, aunque, claro está, destaca la noción de las ciencias experimentales, como “lugar dotado de los medios necesarios para realizar investigaciones, experimentos y trabajos de carácter científico o técnico”.

En las ciencias sociales y humanas, el laboratorio recoge la mayoría de esos sentidos, con excepción tal vez del de la experimentación. En el caso de los laboratorios de psicología social, antropología social o ética,⁷ el término designa más bien un campo de investigación,⁸ pero en relación con saberes que comprometen lo vivencial, lo comportamental, la transformación social, lo práctico.

Es en este sentido que se usa el vocablo *laboratorio* para designar la propuesta de estudio lasallista en el posgrado. Como rasgos propios se destacan por lo menos tres:

- Su enfoque investigativo
- Su relación con la experiencia, el trabajo de campo y con la práctica (transformación del entorno)
- Su forma de trabajo grupal, interdisciplinario y transdisciplinario

⁷ Véanse las siguientes páginas electrónicas: laboratorios de antropología social y cultural, <http://www.lasc.es>, <http://www.ucm.es/BUCEM/revistas/cps/11308001/articulos/PO-SO0101230105A.PDF>; Laboratorio Europeo de Psicología Social, http://www.leps.msh-paris.fr/eng/leps_home.htm; Laboratorio de Ética, <http://www.dsu.unict.it/LEIF%20ES/Partners.html>; Laboratorio Internacional Universitario de Estudios Sociales (FIUC), http://www.salvador.edu.ar/vrid/di/r_prog_lab01.htm.

⁸ Universidad de La Salle, *op.cit.*

Más allá de estas consideraciones, gracias al tema que se investiga, el sentido del Laboratorio Lasallista también indica un enfoque metodológico pospositivista, de orden cualitativo o cualicuantitativo. Se refiere a un tipo de investigación de “segundo orden” en el cual opera el principio de autorreferencia, es decir, que el investigador se involucra en el objeto investigado, se autocomprende y autoapropia a sí mismo en la medida que comprende lo que investiga, gracias a la “reflexividad”.⁹

Y este enfoque da cuenta del sentido formativo que tiene el Laboratorio, pues no se trata de “producir conocimiento” por el conocimiento mismo, sino para transformar el entorno y transformarnos a nosotros mismos, en este caso, ya no solo en cuanto al desarrollo del criterio y de las capacidades investigativas, sino de la propuesta educativa, social y espiritual del tema que se estudia, el lasallismo.

En esta forma, el Laboratorio Lasallista designa una propuesta de investigación de esta dimensión que le da identidad a nuestra Universidad, y que, en razón del contenido del tema y del método que la sustenta, se traduce en un conjunto de prácticas a la vez investigativas y didácticas que le son características.

PRÁCTICAS DIDÁCTICAS

Dentro del contexto anterior, ¿qué prácticas didácticas son compatibles y más significativas tanto para la dimensión investigativa como para las dimensiones del lasallismo? El *saber didáctico*¹⁰ se refiere a las prácticas que emplea el mediador educativo para promover la autoformación y el autoaprendizaje de sus estudiantes, y al conjunto de variables que intervienen en este proceso. Cuáles son esas prácticas. Dentro de la inmensa gama de posibilidades, podemos sugerir algunas por su significado investigativo:

- Relacionadas con la actitud heurística: seminarios investigativos.

⁹ Centro de Investigaciones Lasallistas (CILA). 2004. *Grupo de estudios Transdisciplinariedad y Formación Integral: textos para un debate necesario*. Bogotá: Unisalle.

¹⁰ De Camilloni, A. et ál. 2007. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

- Relacionadas con el aspecto lógico, epistemológico y metodológico: evaluación bibliográfica de investigaciones realizadas sobre el tema, evaluación de estados de la discusión, procedimientos de etnometodología o investigación acción participativa (IAP).
- Relacionadas con capacidades comunicativas, escritura: elaboración de reseñas críticas, protocolos, relatorías, ensayos, informes de avance, diarios de campo, relatos e historias de vida; videos documentales, diversas formas de narratividad.
 - Con lectura: mapas conceptuales, esquemas, informes de lectura
 - Con la argumentación: mesas redondas, debates, foros dentro y fuera, simposios o coloquios de investigadores
- Relacionadas con la gestión del conocimiento: elaboración o evaluación de proyectos, de presupuestos; simulación de negociaciones de proyectos.
- Relacionadas con la socialización: elaboración de ponencias, de artículos, libros, evaluación de productos editoriales, participación en eventos nacionales e internacionales, foros virtuales y redes de investigación.

En cuanto al contenido del lasallismo:

- En lo social: visitas guiadas a sectores deprimidos, evaluación de experiencias lasallistas de intervención social o de “islas de creatividad”,¹¹ participación en proyectos de intervención social, organización de nuevas experiencias.
- En lo educativo: laboratorios de enseñanza, evaluación de experiencias,¹² pasantías en instituciones educativas lasallistas, asesorías a instituciones lasallistas, consejería académica a docentes lasallistas, cafés-tertulias lasallistas.

¹¹ Azmitia, O. 2007. *Rutas de la esperanza*. Guatemala: Relal.

¹² Capelle, N. 2006. *Quiero ir a tu escuela: pedagogía lasallista en el siglo XXI*. París: Salvator.

- En lo espiritual: debates sobre los ejes de sentido del lasallismo,¹³ laboratorios vivenciales, convivencias.

Cada una de esas prácticas responde a un qué, a un por qué, a un para qué y a un cómo dentro del Laboratorio, que le da su valor didáctico. Cada docente hará uso de estas en cada situación educativa según su criterio pedagógico. Esas dimensiones se pueden esquematizar según la tabla 1.

Seguramente se escapan muchos otros procedimientos, amén de los que puede crear el docente para situaciones o grupos específicos. En la actualidad, el saber didáctico más que otros saberes tiene que contar con el principio de la incertidumbre, pues los grupos, sus ritmos, la dialéctica de los procesos en el aula, la dinámica de los procesos lasallistas implican una disposición permanente para la flexibilidad y para recontextualizar y reorganizar lo programado sin perder de vista la intencionalidad y la significatividad de las actividades.

Como saber práctico, a la didáctica le conviene hoy de manera especial desarrollar un método de acción como el que propone Edgar Morin,¹⁴ de tres grandes momentos: contextualización, estrategia y apuesta. Es decir, sensibilidad para los cambios de los grupos, de lo que se estudia y de las circunstancias; capacidad para la lectura ágil y adecuada de esos cambios; habilidad para reorganizar lo previsto, cuando se estime necesario; y acudir a otras prácticas igual o más pertinentes, de igual o mejor calidad, pero, sobre todo, claridad en la intención a la cual le apostamos.

En el momento de aparición de este artículo se ha cumplido año y medio de realización de esta experiencia en las distintas maestrías de la Universidad de La Salle. Todavía nos encontramos en una fase “piloto”, tanto en el nivel de la sustentación teórica como en el nivel metodológico. Se han identificado muchos aciertos y también varios desaciertos que se han ido corrigiendo a lo largo de estos tres semestres. Las evaluaciones de los estudiantes han permitido al equipo orientador del laboratorio perfeccionar y enriquecer las prácticas didácticas, sus aportes han dado información valiosa para la sistematización de la experiencia y para su proyección inmediata.

¹³ Botana, *op. cit*; Coronado, *op. cit*.

¹⁴ Morin, E. 2000. *La mente bien ordenada (La tête bien faite)*. Barcelona: Seix Barral.

TABLA 1. Prácticas didácticas

Prácticas	¿De qué se trata?	¿Por qué?	¿Para qué sirve?	¿Cómo se adelanta?
Relacionadas con la actitud heurística	El seminario: semillero de preguntas de investigación	Porque la búsqueda y la actitud heurística es lo más importante en la vida intelectual.	Para identificar, evaluar, formular, argumentar preguntas significativas de investigación.	Dentro de las diversas modalidades se privilegia el denominado <i>seminario investigativo</i> (llamado por muchos <i>alemán</i>)
Relacionadas con la lógica, epistemología y metodología de la investigación	<ul style="list-style-type: none"> Revisión de informes de investigación, hermenéutica crítica de estados de la discusión La investigación etnográfica y la IAP ofrecen procedimientos participativos y comprometidos con los ejes de sentido del lasallismo. 	<ul style="list-style-type: none"> El pensamiento lasallista cuenta ya con un elevado nivel de investigación y diversas experiencias al respecto. Como propuesta práctica, experiencial y transformadora, privilegia procedimientos que involucran al investigador. 	<ul style="list-style-type: none"> Permiten establecer el estándar a partir del cual es preciso avanzar en esta, si bien no implica continuar sus enfoques o métodos. Para ejercitar la reflexividad y el compromiso lasallista del investigador. 	<ul style="list-style-type: none"> Con un sentido crítico des- de la lógica, la epistemología y la metodología Dentro del nivel de desarrollo en que se encuentran estas metodologías en general y en el propio lasallismo.
<ul style="list-style-type: none"> Relacionadas con capacidades comunicativas, escritura, lectura Con la argumentación 	<ul style="list-style-type: none"> Reseñas críticas, protocolos, reportajes, ensayos, informes de avance, diarios de campo, relatos e historias de vida, videos documentales, diversas formas de narratividad Lectura: de mapas conceptuales, esquemas, informes de lectura Mesas redondas, debates, foros dentro y fuera, simposios o coloquios de investigadores 	<p>Todos estos procedimientos forman parte de la artesanía intelectual del investigador, por tratarse de espacios académicos y de temas que exigen un tratamiento académico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Para la recolección de la información dentro de un nivel experiencial y de compromiso transformador Para tratar los temas lasallistas en el más alto nivel intelectual posible. 	<ul style="list-style-type: none"> De conformidad con las formas técnicas desarrolladas para cada uno de estos procedimientos Con la mayor imparcialidad, sistematicidad, rigor crítico y creatividad
Relacionadas con la socialización	Elaboración de ponencias, artículos, libros; evaluación de productos editoriales; participación en foros virtuales, eventos y redes de investigación	La dinámica intelectual hoy se nutre de la confrontación y colaboración con otras experiencias.	Para dinamizar el proceso del Laboratorio y compartir los avances significativos con el mundo lasallista y la sociedad.	Con la mayor calidad y responsabilidad intelectual

Prácticas	¿De qué se trata?	¿Por qué?	¿Para qué sirve?	¿Cómo se adelanta?
Lasallismo en lo social	Evaluación de experiencias lasallistas de intervención social o de “islas de creatividad”, participación en proyectos de intervención social, organización de nuevas experiencias	El lasallismo es sobre todo el itinerario de una experiencia educativa, pedagógica y social.	Para proponer nuevas, y, ojalá, mejores formas de hacer avanzar la propuesta lasallista.	En forma colaborativa y en perspectiva de investigación
Lasallismo en lo educativo	Laboratorios de enseñanza, evaluación de experiencias, pasantías en instituciones educativas lasallistas, asesorías a instituciones lasallistas, consejería académica a docentes lasallistas, catés-tertulias lasallistas	Porque el eje transformador de la sociedad que caracteriza al lasallismo es el empoderamiento de los agentes de cambio por medio de la educación.	Para tener la experiencia de la autoformación a lo largo de toda la vida y de comparar con los demás la mayor riqueza que en la actualidad tenemos los seres humanos: la educación y el conocimiento.	Tratando de cubrir las modalidades de educación formal, no formal e informal, y dentro de los criterios lasallistas, ambientes y relaciones de fraternidad e integralidad de la formación.
El lasallismo en lo espiritual	Debates sobre los ejes de sentido del lasallismo, laboratorios vivenciales, convivencias, experiencias	Porque el lasallismo es sobre todo una espiritualidad cristiana que se traduce en un estilo de vida y de servicio.	Para destacar todo el sentido y alcance de esta dimensión del lasallismo y su pertinencia y urgencia en la educación superior en el mundo actual.	A partir de las necesidades reales de la sociedad actual, con un lenguaje fiel a esas necesidades, al nivel de los destinatarios y al mensaje del Evangelio; proponiendo, explícitamente, pero sin imponer, y dando la oportunidad de diversos espacios, aspectos y niveles de profundización.

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIÓN

El Laboratorio Lasallista es una propuesta de investigación, formación y compromiso social que busca no solo llevar el pensamiento lasallista al más alto nivel de estudio y debate intelectual, sino de servicio y compromiso con la transformación de la sociedad; sus prácticas didácticas responden a estas intenciones y su pertinencia y eficacia dependen de la calidad con que se realicen y de la congruencia con aquella intencionalidad. El trayecto recorrido hasta el momento permite dar fe que las prácticas sugeridas —la mayoría de las cuales corresponden al rico bagaje didáctico de la División de Formación Avanzada, particularmente de su Maestría en Docencia—, son las más pertinentes y significativas, pero se pueden profundizar, fundamentar más y aplicar con mayor flexibilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Azmitia, O. 2007. *Rutas de la esperanza*. Guatemala: Relal.
- Bedel, H. 1998-2006. *Iniciación a la historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Crsitianas*. 5 T. Roma: Casa Generalicia.
- Botana, A. Fsc. 1999. Raíces de nuestra identidad. *Cuadernos Lasalianos*, 7. Madrid. Recuperado de www.lasalle.org/Recursos/Publicaciones.
- Capelle, N. 2006. *Quiero ir a tu escuela: pedagogía lasallista en el siglo XXI*. París: Salvator.
- Centro de Investigaciones Lasallistas (CILA). 2004. *Grupo de estudios, Transdisciplinariedad y Formación Integral: textos para un debate necesario*. Bogotá: Unisalle.
- Coronado, F. 2008. La Universidad de La Salle, ideario sobre la identidad lasallista. *Revista de la Universidad de La Salle*, 45. Bogotá.
- Craig, F. 2006 (Ed.). *Reflexiones sobre la educación superior lasallista*. Estados Unidos: AIUL.
- De Camilloni, A. et ál. 2007. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Hermanos de Las Escuelas Cristianas (HEC). 2000. Circular 447. Actas y conclusiones del 43 Capítulo General. Roma, Casa Generalicia.
- Morin, E. 2000. *La mente bien ordenada (La tête bien faite)*. Barcelona: Seix Barral.

Región Lasallista Latinoamericana (Relal). 2002. *Reflexiones sobre educación superior: memoria del Encuentro de Hermanos visitantes con Instituciones de Educación Superior*. Santiago de Chile: Relal.

Universidad de La Salle. 2007. *Proyecto Educativo Universitario Lasallista*. Bogotá: Unisalle.

Universidad de La Salle-Departamento de Formación Lasallista. 2007. *Línea de investigación*. Bogotá. Mimeografiado.

Aportes del Laboratorio al estudio del Proyecto Educativo Regional Lasallista Latinoamericano*

La formación en valores, eje fundamental de los saberes y prácticas lasallistas se ha constituido en un oasis del mundo actual, intolerante, egoísta, capitalista y con poca fe.

Blanca Nubia Torres

El maestro que media es el maestro que provoca imaginarios, aquel que pone por encima de cualquier cosa la educación “total” de la persona, el que estimula la originalidad, la alegría, la iniciativa, la invención, la espontaneidad, la creatividad, la expresión de la propia conciencia, el respeto por el otro.

Luz Mariela Linares Laguna

Nadie podría ser buen pedagogo si no sabe de quién ha recibido la autoridad que ejerce sobre sus alumnos.

Clodomiro Guavita Torres

* Maestría en Docencia, Laboratorio Lasallista, II semestre del 2008, 20 de septiembre.

EL ESTUDIO DE LAS ACTUALES propuestas del lasallismo, especialmente de las que se hallan contenidas en el Proyecto Educativo Regional Latinoamericano (Perla), permitieron a los participantes aplicar el conocimiento de la pedagogía desarrollado a lo largo de la Maestría en Docencia, para evaluar tales propuestas con un criterio intelectual bastante fundamentado.¹

De hecho, los participantes en el Laboratorio destacaron la importancia de la vida y obra de Juan Bautista De la Salle en la historia de la educación y la pedagogía, y con una adecuada perspectiva hermenéutica, señalaron lo que podemos aprender de esa vida y obra en cuanto a las maneras de enfrentar los problemas educativos, si bien no tanto en lo que respecta a sus soluciones específicas, y, sobre todo, a la forma de producir el conocimiento pedagógico.

De entrada, los proyectos del Perla están revestidos de una actualidad y articulación con nuestro contexto sociocultural enormemente motivadoras, sin embargo, también son susceptibles de un análisis cuidadoso. Tres preguntas orientaron este análisis: ¿para un lasallista están reflejadas en el Proyecto las necesidades más importantes de la América Latina actual? ¿El documento presenta una buena interpretación de esas necesidades? ¿Qué sugerencias se pueden hacer para traducir en la práctica los programas del Perla?

LA APRECIACIÓN DE LAS NECESIDADES LATINOAMERICANAS HECHA POR EL PROYECTO EDUCATIVO REGIONAL LATINOAMERICANO

Los integrantes del seminario, en general, están de acuerdo con la percepción que tiene el Perla de las necesidades de América Latina; sin embargo, puntualizan cómo no se alcanzan a apreciar las particularidades subregionales,²

¹ En la mayoría de las relatorías presentadas antes de la sesión dedicada al Perla, dominan las apreciaciones positivas de la vida, obra y escritos de Juan Bautista De la Salle; en algunas aparecen también inquietudes relacionadas sobre todo con el tema del castigo y su alcance represivo, no obstante las consideraciones que hacen los autores sobre el manejo de este por De La Salle y la ausencia de la formación estética y artística (Castaño. 2008. Relatoría agosto 30), asimismo, el sentido transmisionista y heteroestructurante de la *Guía de las Escuelas* (Bastidas, F. 2008. Relatoría, agosto 30). Sobre todo se destaca la inquietud por la congruencia entre los ideales y la realidad de hoy.

² Martínez, V. y Cañón, B. 2008. Informe del taller realizado en la sesión del día 13 de septiembre del Laboratorio Lasallista, Maestría en Docencia, Universidad de La Salle.

y queda así un interrogante en cuanto a la pertinencia del Proyecto en relación con estas. Además, se da por supuesto el significado de la *pobreza*,³ que en diversos campos de conocimiento suele valorarse de manera diferente. Se percibe, asimismo, un vacío en cuanto a la alfabetización de los adultos.⁴

LA PERTINENCIA EN CUANTO A LA INTERPRETACIÓN QUE HACE EL PROYECTO EDUCATIVO REGIONAL LATINOAMERICANO DE ESAS NECESIDADES

La interpretación de las situaciones es histórica y en nuestra región, como en todo el mundo, también las situaciones han cambiado de manera cada vez más rápida. En este sentido, ya habría necesidad de revisar, por ejemplo, la interpretación en cuanto al contexto político actual, cada vez más orientado hacia la izquierda, y sus implicaciones educativas, asimismo, las exigencias que van haciendo los organismos internacionales⁵ a los distintos países. No obstante, la mayoría de los participantes encuentran bastante adecuada la interpretación de la realidad.

LAS SUGERENCIAS PARA LLEVAR A LA PRÁCTICA EL PROYECTO EDUCATIVO REGIONAL LATINOAMERICANO

Un buen número de aportes del grupo del Laboratorio tienen que ver con la forma de plantear el compromiso evangelizador del Perla,⁶ para respetar de manera adecuada, tanto el pluralismo religioso y la secularización de la sociedad, como la necesidad de inclusión que implica la propuesta. La convergencia que se da hoy en ese compromiso con la promoción de los derechos humanos, la tolerancia y el diálogo interreligioso e intercultural, es un camino más adecuado para atender esta situación.

³ Caicedo, L. y Linares, L. Trabajo para la clase.

⁴ Harker, O. y González, Y. Trabajo para la clase.

⁵ Venegas, A. y Sabogal, D. Trabajo para la clase.

⁶ Harker y González, *op. cit.*

Otros aportes dicen relación con la divulgación, interiorización, instrumentación, capacitación de sus agentes, aplicación y ampliación de la cobertura,⁷ así como con su articulación con organismos oficiales, regionales y mundiales,⁸ y con la búsqueda de alianzas estratégicas con instancias y agentes interesados en el campo de la realidad socioeducativa.⁹

Algunos destacan la necesidad de generar culturas educativas en zonas marginales por medio de métodos participativos y la ampliación del Perla a los adultos.¹⁰ También se sugiere seguir profundizando en los ideales pedagógicos del lasallismo;¹¹ asimismo, promover el acceso de los sectores populares, desde el nivel preescolar, a los elementos básicos de la tecnología, a las TIC, por medio del fortalecimiento de la conectividad (por ejemplo, con antenas repetidoras), y fortalecer así los procesos de enseñanza y aprendizaje; profundizar en la visión humana del desarrollo sustentable¹² y, del mismo modo, propender por el mejoramiento de la calidad de la vida laboral de los educadores, su estabilidad, su estatus social y su capacitación.¹³

El espíritu asociativo, organizador, emprendedor y animador de una “organización que aprende”, perceptible ya en Juan Bautista De la Salle,¹⁴ será un factor decisivo en la actualidad para quienes dinamizan el Perla. “Una tarea nada fácil, pero que en comunidad se puede lograr [...] [gracias a] su visión de los ejes fundamentales, teológico pastoral, antropológico pedagógico y sociológico cultural y a los programas” propuestos.¹⁵

7 Guavita, C. y Guzmán, J.; Martínez y Cañón, *op. cit.*; Caycedo y Linares, *op. cit.*

8 Harker y González, *op. cit.*

9 Pineda, J., Bellón, P. y Bastidas, F. Trabajo para la clase; Martínez, A., Lozano, J. y Quintero, L. Trabajo para la clase.

10 León, C. y Chamucero, P. Trabajo para la clase.

11 *Ibid.*

12 Castaño, C. y Riveros, E. Trabajo para la clase.

13 Jiménez, S., Jaimes, C. y Tibocho, A. Trabajo para la clase.

14 Según la percepción del expositor invitado, profesor Camilo Ruiz (Facultad de Economía, Universidad de La Salle).

15 Beltrán, P. Trabajo para la clase.

ECOS DE LA REFLEXIÓN SOBRE JUAN BAUTISTA DE LA SALLE: APORTES DEL GRUPO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA*

¿Qué importancia tiene educar educadores?

Jairo Lozano Chamucero

Apelando a la inteligencia del niño y escuchando las necesidades de los grupos humanos que formaba, De La Salle respondió de forma rápida, con reformas educativas.

Alejandro Jiménez, A. Tibocho

RESULTA BASTANTE SIGNIFICATIVO ENCONTRAR A un grupo de profesionales, docentes universitarios, estudiantes de la Maestría en Docencia de nuestra Universidad, conocedores de las más recientes corrientes pedagógicas, que encuentran aspectos importantes en la propuesta pedagógica de Juan Bautista

* II semestre del 2008.

De la Salle. Y esto en razón de que se trata de un personaje de otra cultura, otra época, dedicado a la educación cristiana de niños pobres en el nivel de primaria, “a pesar del ambiente” a menudo contrario a la educación del pueblo.

En un primer momento ponen de manifiesto los aportes que, de conformidad con sus lecturas, hizo De La Salle a este nivel educativo, tales como su “preocupación asidua hacia los estudiantes”; su agudo criterio intelectual para leer las condiciones sociales, educativas y pedagógicas de su época y asimilar las que mejor ayudaban a su interés por la formación de los niños y los jóvenes; el compromiso radical con la educación; la respuesta educativa a una población específica, los hijos de los artesanos y de los pobres, con escuelas gratuitas de calidad, en las que integraba la enseñanza religiosa con saberes prácticos y útiles para este tipo de personas; la capacidad administrativa y el sentido comunitario de la gestión educativa; y, sobre todo, la atención a la formación de los educadores.

En una segunda ronda, la apreciación de la manera como De la Salle se constituyó a sí mismo como educador popular y como pedagogo a partir de sus propios aprendizajes, tanto de quienes fueron sus maestros, como de sus compañeros y de los propios niños a quienes educaba.

En efecto, De la Salle aprendió de los maestros que lo formaron como sacerdote el significado y los compromisos del proyecto cristiano, “la vocación cristiana”; de sus directores espirituales, la importancia y las formas de la educación cristiana popular (Barré, Demia, por ejemplo); de sus compañeros, empezando por Adrian Nyel y los primeros hermanos, las experiencias prácticas de esta educación; y de los niños, sus características familiares, sociales y psicológicas, y sus diferencias personales.

Las anteriores percepciones se completan con otras que sugieren aspectos dignos de una mayor profundización dentro de una perspectiva crítica, como la educación dentro de un pensamiento teocentrista propio de la época, la vigilancia y la organización “rígida” de los horarios, la orientación de la educación discriminatoria de la mujer, la motivación por medio del castigo en función de la sumisión y de recompensas religiosas.

Las plenarias de los talleres realizados en estas dos sesiones destacaron temas de especial interés actual, tales como el lasallismo y la educación de los sectores excluidos en la actualidad, el alcance que debe tener hoy la compren-

sión de los jóvenes y sus culturas como base para el ejercicio de la educación, la exigencia y la permisividad en la docencia universitaria.

Como se ha podido apreciar, los participantes en el Laboratorio Lasallista hicieron sus aportes al tema del personaje Juan Bautista De la Salle, bien en un nivel descriptivo, bien en uno interpretativo o en otro más crítico, o heurístico, los cuales motivan la reflexión sobre este pedagogo. En todo caso, evidencian que han asumido su papel como intelectuales que reflexionan sobre la práctica pedagógica, bien de modo directo, bien de modo indirecto, analizando y evaluando a quienes nos han precedido en el oficio de maestros.

ECOS DE UN SEMINARIO COLABORATIVO Y PLURAL*

PRESENTACIÓN

A partir del segundo semestre del 2007, se inició en la Universidad de La Salle un nuevo proceso en relación con la divulgación del pensamiento lasallista dentro de la institución, bajo la dirección del Departamento de Formación Lasallista. Dentro de ese nuevo proceso, se destaca la ampliación de la cobertura en el nivel de los posgrados, especialmente en las especializaciones y las nuevas maestrías. En aquellas se inició un espacio académico denominado *Cultura y humanismo*, y en estas un espacio denominado *Laboratorio Lasallista*. Para dinamizar este proceso, el Departamento organizó un equipo que se dio a la tarea semanal —desde finales del 2006— de reflexionar periódicamente sobre el sentido, enfoque y método de esta nueva experiencia. Esta reflexión sentó las bases para la elaboración de los nuevos *syllabus*. Asimismo,

* Resumen didáctico de las relatorías presentadas por los integrantes del seminario “La docencia en el Enfoque Pedagógico Lasallista”.

implicó una revisión del *syllabus* del seminario de la Maestría en Docencia, existente desde hace varios años, sobre el tema de “La docencia en el Enfoque Pedagógico Lasallista”.

En el desarrollo de este seminario, los docentes responsables encontraron un espacio para explorar la sensibilidad de los participantes con respecto al tema en su nueva forma de presentación, y reflexionar sobre esta para proponer las modificaciones necesarias al proceso.

Uno de los tres grupos que adelantó este seminario es el que termina en este semestre su escolaridad dentro del convenio que adelanta la Universidad de La Salle con la Fundación Universitaria Los Libertadores, grupo que tuvo ciertas características de homogeneidad dignas de ser destacadas: estaba constituido por directivos y docentes de esta Universidad, específicamente de la Facultad de Ingeniería (solo una profesora de preescolar de otra institución), y ya habían cursado todo el programa de la Maestría. Por consiguiente, un grupo calificado pedagógicamente, con una visión institucional propia, que le permitió una “distancia” epistemológica muy útil para evaluar el tema y el método del seminario.

Estas características permitieron la realización de un seminario de posgrado especialmente productivo. El tema se desarrolló con base en una bibliografía básica y actualizada que los participantes tuvieron a su disposición gracias a las posibilidades de la informática (disco compacto); se asumió como una alternativa pedagógica de la modernidad sujeta a debate y confrontación con otras alternativas dominadas por los participantes y asumidas en sus proyectos de investigación. Al finalizar la experiencia, los participantes contaron: con los protocolos de cada sesión, las relatorías —elaboradas esta por cada uno, sesión por sesión— y, finalmente, con un “portafolio” que recogió todo el material producido durante las sesiones (y en varios casos lo más significativo de toda la Maestría).

Las relatorías se elaboraron con el sentido crítico e investigativo propio de este tipo de seminario, por lo cual constituyeron un producto intelectual particularmente valioso para el equipo encargado de orientar un nuevo proceso de divulgación del lasallismo en los posgrados de la Universidad de La Salle. El docente elaboró tres resúmenes didácticos de estas con el ánimo de dejar una sistematización de esta experiencia, que a la vez que enfatiza en el sentido investigativo del seminario, desarrolla el sentido investigativo del

proceso de divulgación del lasallismo que hemos venido comentando. Se les da el calificativo de *didácticas* por la función de ayuda de memoria para los integrantes del seminario, pero también porque están organizadas de conformidad con su intencionalidad.

La dirección de la revista ha encontrado interesante publicar estos resúmenes como una muestra del trabajo académico que se adelanta dentro de la Maestría, en el cual ha adquirido recientemente una especial connotación la producción escritural como medio para el desarrollo intelectual.

Estos resúmenes tienen como autores, por lo tanto, a los integrantes del seminario. Sus relatorías son las fuentes bibliográficas principales y es a ellos a quienes debemos nuestra especial gratitud. Ojalá la publicación de sus aportes reconozca en algo esta gratitud.

Primera relatoría: la *Guía de las Escuelas Cristianas*.

Relatorías presentadas en la sesión del 20 de septiembre del 2007

Quien no conoce la raíz no es digno de alcanzar los frutos.

Henry Sánchez

ES COMPRENSIBLE QUE HOY, AL final de la modernidad, percibamos pervivencias de la obra de un pedagogo, Juan Bautista De la Salle, que hizo contribuciones educativas relevantes al comienzo de esta modernidad. Es la lógica de los procesos históricos, pero igualmente es comprensible que en un proceso que ha tenido cambios tan profundos y rápidos como los que ha tenido la época moderna en los campos científicos, tecnológicos, filosóficos, metafísicos y pedagógicos, esos vestigios ya no sean sino eso, vestigios, porque han sido mediados por tan notorias transformaciones.

Entre las razones de tales pervivencias se encuentra la persistencia e incremento de las necesidades que atendió De la Salle, como: la falta de

* Publicado en el N° 47 de la *Revista de la Universidad de La Salle*, 2008.

educación de los sectores populares, la dignificación y profesionalización del magisterio, la calidad y pertinencia de la educación para los sectores populares, la misma educación cristiana.

Dentro de las pervivencias que aparecen en los diversos estudios históricos sobre el fundador de los Hermanos Cristianos y su obra, sobre todo, la *Guía de las Escuelas Cristianas*, podemos distinguir *necesidades* que captaron la atención del santo De la Salle, *maneras* que tuvo de enfrentarlas y *respuestas* específicas a esas necesidades. Dentro de esta trilogía pensamos que lo que más está afectado por la caducidad, son las respuestas específicas con las cuales enfrentó las necesidades de su tiempo,¹ un tiempo muy distinto del nuestro —en general, premoderno—, mientras que hoy se entiende que estamos cabalgando entre la posmodernidad y la transmodernidad (si se acepta esta terminología ya bastante popular hoy en día).

LA LECTURA DE SU CONTEXTO Y SU COMPROMISO SOCIOCULTURAL: RELACIONES CON LA EDUCABILIDAD

Uno de los aspectos pedagógicos bastante notorios de De La Salle fue su disposición para “leer” su cambiante contexto y enfrentarlo con compromisos a menudo creativos. Documentos actuales como la “Regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas”, destacan como De la Salle, “impresionado por la situación de los hijos de los artesanos y de los pobres”, identificó su misión educativa.² En efecto, en las primeras “Reglas comunes” de 1718 destaca la situación de las familias de los hijos de los artesanos y de los pobres y sus efectos tanto en la educación en general, como en la formación cristiana específica:

[...] el proyecto de la educación cristiana De la Salle, no es consecuencia de una filosofía, ni pretende crear una organización global

¹ Como muy atinadamente nos lo advierten los profesores Nelson Gómez Arenas, Víctor Rivera y Héctor Díaz Ángel, en forma de contraste con la situación pedagógica o sociocultural actual, en sus relatorías de la sesión del 20 de septiembre del 2007, presentadas en el seminario sobre “La docencia en el Enfoque Pedagógico Lasallista” de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle.

² R, 11.

que desee solucionar un problema generalizado de la educación, se observa en sus protagonistas fundadores la sensibilidad para las mínimas necesidades que demandan soluciones, soluciones que se adaptan a medida que se detectan nuevas necesidades, es un devenir de necesidades y soluciones.³

Luego, se puede percibir esa disposición para la lectura del contexto en la acogida y adaptación de las ideas y experiencias pedagógicas de su ciudad Reims,⁴ de las condiciones de la educación rural frente a la urbana — cuando organiza los seminarios para maestros del campo —, para leer las condiciones de su grupo de maestros y responder a sus necesidades de formación y dignificación o las condiciones de aplicación de la *Guía de las Escuelas* en sus propias escuelas y hacer las adaptaciones correspondientes, en fin, para leer cada momento del desarrollo de su Instituto y darle las respuestas que encontró más inteligentes. En ese proceso, también va leyendo su propio proyecto personal y lo va construyendo “de compromiso en compromiso” como llamado de Dios para servir a la educación cristiana de la juventud.

Dentro de las prácticas didácticas es notoria su capacidad para leer las necesidades de los estudiantes y sus grupos dentro del aula (organización por niveles), para identificar los tipos de estudiantes según sus actitudes frente a la educación y percibir las diferencias individuales en cuanto a ritmos de aprendizaje.

Percibe asimismo que la lectura y la escritura son dos claves de lo que hoy se denomina *empoderamiento* de los seres humanos (“quien sabe leer y escribir lo puede todo”) y también lo son el cálculo y la proyección de estos saberes sobre la vida práctica de los estudiantes. A este respecto, se llega a sostener que “todos los contenidos están organizados a partir del dominio de la lectura. La lectura es la base y la clave de todos los aprendizajes”.⁵

³ Cardona, H. 2007. Cobertura y calidad. Relatoría presentada en el seminario “La docencia en el Enfoque Pedagógico Lasallista”, Unisalle, 20, IX, p. 1. Varios integrantes del seminario insisten en el sentido inductivo de la pedagogía de De la Salle, es decir, de partir de las necesidades reales.

⁴ Véase Lauraire, L. (1999). *La “Guía de las Escuelas”: aproximación contextual*. Roma: Cahier Lasalliens.

⁵ Ángel, H. 2007. La escuela simultánea dentro de un proceso de popularización como

Todos estos aspectos se siguen teniendo en cuenta en la educación actual, claro está, hoy apoyados por los aportes de la sociología y la psicología de la educación, la psicología diferencial y del desarrollo, las inteligencias afectiva y social o las técnicas de evaluación. La lectura, la escritura, el cálculo y la técnica también son hoy objeto de teorías, estrategias, “competencias” y procesos que van desde lo más elemental, “comprensión y redacción de frases, números o aprestamientos técnicos”, hasta lectura, redacción y manejo de programas matemáticos y operativos especializados, además del manejo de nuevos lenguajes y formas tecnológicas.

LA FORMACIÓN INTEGRAL

Uno de los aspectos que llama la atención en el enfoque educativo de san Juan Bautista De la Salle y de los primeros hermanos es su propuesta de una formación que hoy denominamos *integral*. Pero es un enfoque que procede más de la lectura de la realidad tanto sociocultural como psicológica de los niños y de los jóvenes, que de una visión teórica de estas poblaciones. En efecto, como destaca el hermano Lauraire,⁶ procede más bien de la constatación de las necesidades de los estudiantes, en lo económico, familiar, psicobiológico, social, cívico, religioso y espiritual, que de una teoría antropológica y, a partir de ellos, desarrolla una respuesta pedagógica que integra lo corporal, lo afectivo, lo social, lo cívico, lo moral, lo intelectual, lo práctico, la interioridad y la vida espiritual de esos estudiantes en torno al sentido trascendente de la existencia (la salvación).

Así, se puede afirmar que “La obra [*Guía de las Escuelas Cristianas*] presenta un claro desarrollo centrado en el comportamiento del estudiante como eje y objeto de su desarrollo académico, humano y cristiano”.⁷

La antropología actual nos ayuda a percibir con mayor claridad, por una parte, la complejidad y la integralidad del ser humano, y, por la otra, los dinamismos internos de esa integralidad en favor de la educabilidad humana.

proyecto y legado de las escuelas cristianas. Relatoría.

⁶ Lauraire, *op. cit.*

⁷ Alvarado, K. 2007. *La Guía de las Escuelas Cristianas*. Relatoría, p. 1.

LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA

Una dimensión fundamental de la pedagogía, y en particular de la pedagogía lasallista, es la comunicación. En este último caso se caracteriza por el conocimiento del estudiante, el acompañamiento, pero un acompañamiento “fraterno”, en el cual se busca “tocar” o mover el corazón de los estudiantes. Al respecto, la metáfora con que identifica La Salle al educador es la de un “hermano mayor”.

Del modo como deben proceder los maestros respecto a sus escolares (relación profesor alumno) [sostiene el profesor Gómez], se estudian dos componentes: el conocimiento personalizado; no hay verdadera acción educativa que no se base en el conocimiento personalizado. El discernimiento de espíritus: el conocimiento personalizado exige un esfuerzo de comprensión interior, de empatía y por tanto de diálogo franco y sincero (firmeza de padre y ternura de madre).⁸

De La Salle le daba especial valor al silencio como medio para lograr un clima favorable a la concentración y la atención en el aprendizaje sin sacrificar la interacción en el aula. De manera un tanto diferente, aprecia el profesor Gómez: “Hoy la comunicación docente-estudiante forma parte esencial del proceso enseñanza-aprendizaje. Las mismas comunicaciones se realizan de manera tanto formal como informal, formando parte natural del entorno y del contexto de la actividad docente”.⁹

También, como lo destaca la profesora Díaz: “El santo fundador y los hermanos pensaban que la relación con los alumnos era ante todo un quehacer del corazón, y que esto era esencial para poder establecer lazos de afecto y cordialidad con ellos, se puede concluir que nace una pedagogía básicamente preventiva”.¹⁰ Hoy vuelve a tener eco esta propuesta en virtud de la constatación de la “soledad” de los estudiantes y el desarrollo de las llamadas *competencias afectivas*.

⁸ Montúfar, C. 2007. Relatoría sobre la *Guía de las Escuelas Cristianas*. Relatoría, p. 2.

⁹ Gómez, N. 2007. Relatoría, p. 3.

¹⁰ Díaz, C. 2007. *La Guía de las Escuelas*. Relatoría, p. 2.

Se trata, así, de una “pedagogía de la persona y el amor al alumno [afirma el profesor Rodríguez], donde el alumno ha de ser el centro de toda atención y el maestro ha de cuestionarse en todo momento sobre lo que puede y debe hacer por el bienestar de sus estudiantes; hay que conocerlos, seguirlos de cerca, ayudarlos en los momentos difíciles, estimularlos, no abusar del castigo, darles buen ejemplo y promover en ellos los buenos hábitos”.¹¹

QUE “LA ESCUELA FUNCIONE BIEN”

Al leer la *Guía de las Escuelas Cristianas*, se entiende por qué a Juan Bautista De la Salle se le valora por su organización del currículo de la escuela primaria en Francia.¹² En realidad, se destaca por su visión de la organización escolar. En esta están organizados los espacios, tiempos, saberes y movimientos dentro de la institución, así como también lo que hoy se denomina el *manual de convivencia*. Por todo ello, algunos la consideran como un antecedente histórico de lo que actualmente constituye un proyecto educativo; “una escuela centrada en el alumno” estaba ligada a los siguientes conceptos:

La organización [...] [a partir] de las necesidades de los jóvenes tal como ellos [los Hermanos] los percibieron e intentaron ofrecer respuestas [...]. La diferenciación [...] en grupos diferentes según materias y la flexibilidad que permite cursos escolares personalizados [...] que respeta los ritmos, los niveles, las capacidades e incluso las respuestas de futuro de cada uno. La relación interpersonal, la formación [...] el compromiso [...] personal colectivo [de los maestros].¹³

¹¹ Rodríguez, R. 2007. *Guía de las Escuelas: enfoque pedagógico. Obras pedagógicas y escolares*. Tercera relatoría, p. 2.

¹² Hengemülle, E. 2003. *Lectura de unas lecturas. Juan Bautista De la Salle: patrono universal de los educadores*. Bogotá: Relal.

¹³ Ariza, J. 2007. La *Guía de las Escuelas Cristianas* de La Salle como proyecto de educación humana. Relatoría presentada en el seminario “La docencia en el Enfoque Pedagógico Lasallista”, Unisalle, 20, IX, p. 3-4. Asimismo, se destaca la “organización del orden y la disciplina, del tiempo y el espacio en el aula” Rodríguez, J. 2007. *Cahiers Lassaliens. La Guía de las Escuelas. Enfoque Pedagógico* (hermano León Lauraire Fsc.). Relatoría, p. 2.

Esto permite pensar en la importancia de “impartir una enseñanza con programación, planeación con un horario riguroso, un trabajo incesante con niveles de aprendizaje, con determinación mediante el cálculo de la tarea que hay que cumplir, repartición de los alumnos por clases y órdenes para que se generara un impacto académico a través del funcionamiento conjunto desde la visión de las guías de las Escuelas Cristianas”.¹⁴

No obstante, pedagogos actuales¹⁵ destacan en la *Guía* un aspecto que consideran más importante: el proceso de su construcción, caracterizado por ser un trabajo en grupo, orientado por los hermanos más experimentados, aplicado al mejoramiento de la práctica educativa, soportado en la psicología y la pedagogía racional, iluminado por una teología educativa y objetivado en un texto que se renueva según van cambiando los contextos (más de veinte ediciones). Este proceso sería el modelo pedagógico lasallista. Hoy la pedagogía lo ha desarrollado con métodos y técnicas de investigación específicos dando origen a la *investigación educativa en el aula*.

“Saber leer [nos enseña el profesor Meluk] es adaptar, actualizar y contextualizar los temas en el campo de la docencia, de la formación de cuadros capaces para enfrentar las obligaciones que cada contexto histórico impone a quienes reciben y construyen las bases sobre las que opera”.¹⁶ Ciertamente, hoy esa manera de atender a una dimensión educativa tan importante como lo es la del currículo, se fundamenta en teorías, modelos y enfoques pedagógicos y de administración educativa muy elaborados, como, por ejemplo, el de la educación personalizada, que se articula históricamente con esta propuesta de la *Guía*.

A LA LUZ DE UNA TEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

No se puede entender plenamente la obra de De la Salle, ni su escrito la *Guía de las Escuelas Cristianas*, sin leer otras obras suyas como las “Meditaciones

¹⁴ Delgado. La visión de la popularización de la educación a partir del proceso de las Escuelas Cristianas. Relatoría, p. 1.

¹⁵ Díaz, C., Jiménez, J. y Zurriago, D. 2006. *Historicidad, saber y pedagogía: una mirada al modelo pedagógico lasallista en Colombia. 1915-1935*. Bogotá: Universidad de La Salle.

¹⁶ Meluk, I. 2007. *Guía de las Escuelas Cristianas*. Documento de León Lauraire. Relatoría, p. 1.

para el tiempo de retiro” en donde explica el quehacer educativo a la luz del plan de Dios sobre los estudiantes, los maestros y su mutua interacción. A este respecto, son atinadas las observaciones de los profesores Eduardo Botero Forero y Juan Manuel Ariza, cuando afirman que De la Salle “desarrolló una verdadera teología de la educación, proponiendo vivir la función docente con mucha dedicación y pasando del empleo de maestro a un apostolado”.¹⁷ Sin embargo, dentro de los diversos enfoques de la teología, la de De la Salle se aproxima más a un enfoque inductivo que a uno deductivo, es decir, a una lectura de la acción de Dios en la historia y en el acto educativo en vez de una aplicación educativa de principios y criterios teóricos sobre estas realidades. El título de uno de los libros actuales sobre De la Salle a este respecto es bastante dicente, se trata de *Construir al hombre y hablar de Dios en la escuela*.¹⁸

De esta manera, Juan Bautista De la Salle y los primeros hermanos, así como su obra más reconocida, la *Guía de las Escuelas Cristianas*, se han proyectado a lo largo de más de trescientos años hasta el presente, y nos permiten diversas y ricas reflexiones sobre nuestros discursos y prácticas como docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Díaz, C., Jiménez, J. y Zurriago, D. 2006. *Historicidad, saber y pedagogía: una mirada al modelo pedagógico lasallista en Colombia. 1915-1935*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Gussin, J. Fsc. 2001. *Construire l'homme et dire Dieu à l'Ecole: Jean Baptiste de La Salle*. Francia.

Hengemülle, E. 2003. *Lectura de unas lecturas. Juan Bautista De la Salle: patrono universal de los educadores*. Bogotá: Relal.

Lauraire, L. (1999). *La “Guía de las Escuelas”: aproximación contextual*. Roma: Cahier Lasalliens.

¹⁷ Botero, E. 2007. *La Guía de las Escuelas Cristianas* de La Salle como proyecto de educación humana. Relatoría, p. 2. y Ariza, J. 2007. *Lecturas complementarias de Fr. León Lauraire, Fsc.*, p. 2.

¹⁸ Gussin, J. Fsc. 2001. *Construire l'homme et dire Dieu à l'Ecole: Jean Baptiste de La Salle*. Francia.

Segunda relatoría: las condiciones actuales del acompañamiento fraterno*

La Universidad es un espacio de encuentro con otros. Un lugar en el cual (a veces con dolor) se aprende a reconocer la diferencia y a vivir en sociedad. No es solo el contenido de los conocimientos, es el espacio vital lo que forma. Por ello es esencial atender a ese espacio vital.

Carmen Cecilia Díaz

DOS ASPECTOS DEL “ACOMPañAMIENTO FRATERNO” propuesto por la pedagogía lasallista han llamado la atención del grupo del seminario sobre “La docencia en el enfoque pedagógico lasallista”: el vínculo entre el profesor y el estudiante y el manejo de la afectividad. El primero estuvo motivado por un escrito del profesor José Luis Meza¹ y el segundo por el criterio de esa

* Relatorías y experiencias significativas presentadas los días 4 y 6 de octubre del 2007.

¹ Meza, J. 2006. El vínculo profesor-estudiante: elemento constitutivo para la acción formativa en la pedagogía lasallista. *Revista de la Universidad de La Salle*, 42 (XXVII), 74-80.

pedagogía de “tocar el corazón de los estudiantes”, especialmente en este momento histórico en que según los estudiosos, los jóvenes universitarios se sienten afectados por la soledad, tanto psicológica como social y política.²

EL VÍNCULO PROFESOR-ESTUDIANTE

En cuanto al tema del vínculo como elemento constitutivo para la acción formativa, las reflexiones destacaron a la vez aspectos positivos y aspectos negativos a partir de la experiencia docente.

En cuanto a los primeros, destacamos la importancia del ejemplo por parte del docente, desde su manera de vestir³ y hablar, hasta su actitud ante el conocimiento, la profesión y la vida. Luego, como algo fundamental, la capacidad de escucha y comprensión por parte del docente, con respecto a sus estudiantes, aunque sin confundir estas actitudes con laxitud en el proceso formativo, por el contrario, en la relación formativa el estudiante aprecia mucho más la exigencia, aunque ciertamente una exigencia bien motivada, no intransigente. Ojalá con una actitud investigativa y buenos procedimientos de evaluación.⁴

Sobre los riesgos que es necesario prevenir en la construcción de este vínculo, hay que destacar la presencia de prejuicios tanto del docente como del estudiante, especialmente en los primeros encuentros, que es necesario superar por medio de una buena comunicación,⁵ asimismo, la pedantería de algunos docentes⁶ y la tendencia de algunos estudiantes al manejo de una comunicación estratégica o instrumental para aprovecharse, en su favor, de la actitud comunicativa de sus docentes.

² Parra, R. 1996. *Escuela y modernidad en Colombia*. T. IV, *La Universidad*. Bogotá: Tercer Mundo.

³ Daza, J. 2007. Una experiencia de mi vida desde la lectura de José Luis Meza. Relatoría, octubre 2.

⁴ Calderón, H. 2007. Experiencia personal del vínculo ente maestro y estudiante. Relatoría; Rodríguez, C. 2007. Vínculo estudiante docente. Experiencia docente. Relatoría, octubre 2; y Díaz, H. Mi experiencia en una relación profesor-estudiante. Relatoría.

⁵ Ávila, H. 2007. Experiencia maestro-estudiante. Relatoría.

⁶ Rodríguez, R. 2007. Cuarta relatoría, seminario “La docencia en el Enfoque Pedagógico Lasallista”, Maestría en Docencia, Universidad de La Salle, octubre 20.

“En el ámbito pedagógico tenemos el binomio educador-educando [dice el profesor Meza]. Ser educador solo tiene sentido si hay alguien a quien educar y con quien tejer un vínculo [...]. Los vínculos se construyen en la interacción [añade citando a Rolon] no se dan por sí mismos, es decir, trascienden el simple encuentro casual de las personas. La construcción de vínculos implica el conocimiento entre personas”.⁷

EL MANEJO DE LA AFECTIVIDAD DENTRO DE LA RELACIÓN EDUCATIVA

Diversas experiencias significativas avalan las reflexiones de los docentes y administrativos académicos sobre este tema. Se percibe en las relatorías un ejercicio juicioso de conciencia sobre este aspecto en relación con lo que se ha denominado la *soledad del estudiante*. Soledad psíquica, soledad social y soledad política. Entre las causas de esta soledad se destacan: la situación de desintegración familiar actual; las crisis de parejas; los problemas económicos, culturales e incluso religiosos. Asimismo, la desfiguración del concepto de *amistad*, la desconfianza frente a los otros jóvenes, el riesgo de los estupefactos, del “madresolterismo”, el desempleo y la desocupación.⁸ Todo ello se traduce en la baja autoestima y con frecuencia en depresión.

Como salida a esta situación, se propone una vez más la comunicación y el desarrollo de las inteligencias interpersonal y emocional de Gardner y Goleman.⁹ Pero también, en el nivel institucional, el desarrollo de programas piloto en los que los docentes actúen como guías y amigos para atenuar la falta de afecto sobre todo en la familia.¹⁰

⁷ Meza, *op. cit.* pp. 74-75.

⁸ Aporte de los grupos de Héctor Díaz, Hedid Delgado y Fernando Rodríguez; Hernán Ávila Puentes y Javier Daza; Carlos Montufar, Alexandra Alvarado y Juan Manuel Ariza. Sesión del seminario “La docencia dentro del enfoque pedagógico lasallista”, Maestría en Docencia, Universidad de La Salle, sesión de septiembre 29 del 2007; Alvarado, K. 2007. Mi historia con Diana Sierra. Relatoría.

⁹ Aporte del grupo de Claudia Marlene Rodríguez, Víctor Manuel Rivera y Julio Cortés Trujillo.

¹⁰ Véase Rodríguez *op. cit.*

Hoy en día —afirma Goleman—, las relaciones humanas parecen más y más bloqueadas. La corrosión social tiene muchos rostros¹¹ y con base en los datos de la neurociencia, este autor propone, por una parte, cultivar la “inteligencia emocional o, todavía mejor, desarrollar la ‘inteligencia social’”. Los esfuerzos de la sociedad “por optimizar el funcionamiento del cerebro social podrían generar una cascada de beneficios tanto para los niños como para las comunidades en las que viven. Estos beneficios irían, creo yo, de un mejor desempeño en las escuelas a un mejor desempeño en el trabajo, de niños más felices y socialmente capaces a una comunidad más segura y una vida más saludable”.¹²

Las anteriores reflexiones destacan la importancia que tiene actualmente el desarrollo de las denominadas *competencias socioafectivas*¹³ como condición necesaria para un buen desarrollo de las competencias cognitivas y laborales.¹⁴ Queda por profundizar hasta dónde llega la responsabilidad del docente con respecto a estas competencias, y hasta dónde la de las condiciones de la docencia que tiene que desarrollar una institución de educación superior. Asimismo queda por investigar qué posibilidades tiene este acompañamiento fraterno en un contexto educativo que tiende a ser cada vez más virtual.¹⁵

BIBLIOGRAFÍA

- Goleman, D. 2006. *Inteligencia social: la nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. México: Planeta.
- Meza, J. 2006. El vínculo profesor-estudiante: elemento constitutivo para la acción formativa en la pedagogía lasallista. *Revista de la Universidad de La Salle*, 42 (XXVII), 74-80.
- Parra, R. 1996. *Escuela y modernidad en Colombia*. T. IV, *La Universidad*. Bogotá: Tercer Mundo.

¹¹ Goleman, D. 2006. *Inteligencia social la nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. México: Planeta.

¹² *Ibid.*, p. 40. Véase López, J. 2007. Cuarta relatoría, p. 2.

¹³ Ariza, J. 2007. Relatoría.

¹⁴ Gómez, N. 2007. Relatoría, octubre 2.

¹⁵ Al respecto se refiere la parte final de la relatoría de Delgado, H. 2007. Mi experiencia en una relación profesor-estudiante. Ensayo, octubre 1.

Tercera relatoría: la maestría en el oficio del educador*

*Ser virtuoso en la ejecución de un instrumento, tal vez el violín,
requiere de años de dedicación y que la inteligencia musical se
expanda para que brote el torrente melodioso de un instrumento
bien afinado que pueda satisfacer los oídos de buen gusto y en-
treñados en la suave escucha.*

Víctor Rivera

LAS RELATORÍAS ELABORADAS PARA LAS sesiones de estas fechas giraron específicamente sobre el tema del educador, a la luz del enfoque actual de la pedagogía lasallista. Se refirieron a los temas de la “formación de los maestros”, del “itinerario del educador” y a la experiencia de los asistentes con respecto a los dos temas anteriores.

* Escrito en el 2004.

LA EXPERIENCIA EN EL OFICIO DE EDUCADOR COMO BASE PARA EL SABER PEDAGÓGICO

El seminario “La docencia dentro del enfoque pedagógico lasallista” no solo contó con cuatro semestres previos de experiencia formativa en los saberes que promueve la Maestría, sino, lo más importante, con una variada gama de experiencias tanto profesionales como docentes del conjunto de los participantes. Experiencia puesta de relieve no solo en cuanto al número de años dedicados a la enseñanza, sino en cuanto a acontecimientos o procesos significativos¹ que han podido ser reflexionados y repensados a la luz de las disciplinas abordadas en este nuevo nivel educativo.² Por ejemplo, el proceso de búsqueda de coherencia entre lo que se sabe, lo que se piensa y lo que se hace.³

Las transformaciones en la “comprensión” de esa experiencia,⁴ a la vez que han permitido el mejoramiento de la relación educativa, han motivado en gran medida el conocimiento renovado de la pedagogía. “La docencia es una profesión creativa [señala con acierto la profesora Claudia Rodríguez] en la que siempre hay una mejor manera de hacer las cosas; la creatividad humana utiliza lo que ya existe y está disponible y lo cambia de forma impredecible”.⁵ En este sentido, la docencia, dentro del enfoque pedagógico lasallista, es un legado rico en experiencias “que el señor De la Salle nos invita a recrear, en el día de hoy [...]”.⁶

¹ Romero, L. 2007. Aportes de la maestría en la vida docente del maestro Oliverio Luna. Relatoría, octubre 18; Castañeda, W. 2007. Aporte de La Salle a mi labor docente.; Cardozo, H. 2007. El legado. Relatoría, octubre 18.

² Calderón. 2007. Aportes de La Salle y F. Vázquez a mi práctica docente. Relatoría.

³ Díaz, C. 2007. Educar y ser maestro. Relatoría; Rodríguez, J. 2007. Testimonio. ¿Qué me dejó el seminario de lasallismo? Relatoría, octubre 18; Medina, H. 2007. Influencia de la pedagogía lasallista. Relatoría.

⁴ Rodríguez, C. 2007. Experiencias significativas de la Maestría en Docencia. Relatoría.

⁵ Rodríguez C. 2007. Aportes a mi experiencia docente. Juan Bautista De la Salle y Fernando Vásquez Rodríguez. Relatoría, octubre 7, p. 1.

⁶ Azmitia, O. Fsc. 2007. *Rutas de la esperanza*. Guatemala: Relal, p. 6.

EL MÉTODO DE LA REFLEXIÓN EN LA BASE DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

Uno de los términos frecuentemente usados en las relatorías es el de la *reflexión* sobre la práctica pedagógica.⁷ Reflexión entendida, bien como toma de conciencia,⁸ autoanálisis y autocrítica, reflexión liberadora,⁹ interiorización. Reflexión que permite la corrección de los procesos, o el replanteamiento de los objetivos, en fin, buscar la calidad y la excelencia. Pero todavía más, permite al docente profundizar en el concepto de sí mismo como educador con una particular responsabilidad social, y consolidar la “coherencia entre lo que se cree y como se actúa”.¹⁰

Sin embargo, el término *reflexión* puede parecer cargado de sentido filosófico o religioso; quizá por ello, las ciencias sociales hoy emplean mejor el término *reflexividad*, en el que rescatan los aspectos señalados en el párrafo anterior y los aplican a la denominada *investigación social de segundo orden*, dentro de la cual se desarrolla con bastante frecuencia la investigación pedagógica.

Desde esta perspectiva [afirman dos investigadoras] la reflexividad es inherente al proceso del conocimiento —el conocimiento social es un proceso de construcción reflexivo, resultado de un momento determinado del desarrollo de la sociedad y del estado de la actividad investigadora—. [...] En este sentido, el conocimiento que participa en la construcción de la realidad no solo favorece el autoconocimiento de las disciplinas que participan en el proceso, sino, además, en la construcción de nuevos conocimientos de orden inter y transdisciplinarios.¹¹

⁷ Díaz, H. 2007. Mi experiencia lasallista. Relatoría, octubre 18.

⁸ Romero, *op cit.*

⁹ Mena, A. 2007. Qué me ha permitido la maestría en docencia. Relatoría.

¹⁰ Rodríguez, *op. cit.*, p. 3.

¹¹ Zapata, A. y Torres, C. 2004. Una emergencia necesaria de asumir: investigación de segundo orden. En Zapata, A., Torres, C., Rodríguez, C., Loaiza, V. y Ruiz, L. *Transdiscipliniedad y formación integral: textos para un debate necesario*. Bogotá: Unisalle, p. 86.

Dado que la pedagogía es un saber en el que el educador construye su subjetividad en la medida en que ayuda a construir la de sus estudiantes por medio del vínculo y la comunicación que establece con ellos, la reflexividad es un procedimiento especialmente significativo para orientar la práctica y la investigación pedagógicas.

LOS CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS COMO HERRAMIENTAS NECESARIAS PARA LA CALIDAD DE LA DOCENCIA

Dentro de los conocimientos que le permiten a los docentes perfeccionar su criterio pedagógico y mejorar su labor educativa, las relatorías destacan los doce que magistralmente ha resumido en forma de retos el profesor Fernando Vásquez en su última obra, *Educación con maestría*: didáctica, investigación en el aula, formas, estrategias y modos de aprender, producción intelectual, alfabetización visual, investigación en equipo y en redes, funciones de tutoría y asesoría, el sentido del currículo, estrategias de comunicación, el arte de la formación, la enseñanza de la lectura y la escritura.¹²

A estos, los participantes en el seminario añaden la formación en lo “virtual”, las estrategias para dinamizar los proyectos educativos¹³ y la “pedagogización de los saberes”, o didáctica especial. Así, se completa el conjunto de los conocimientos que nos dicen cómo dinamizar y cumplir la labor de mediador dentro de la compleja microcultura del aula y de la institución educativa en la cual intervienen “las valoraciones vigentes, la moda, las palabras, el lenguaje, las concepciones de mundo, vida, familia, poderes e instituciones, los medios de comunicación, las TIC [...]”,¹⁴ saberes disciplinares, saberes pedagógicos y, específicamente, didácticos, relaciones y propósitos formativos, especialmente el que se refiere a la apropiación activa, por parte del estudiante, de su propia formación.¹⁵

¹² Vásquez, F. 2007. *Educación con maestría*. Bogotá: Universidad de La Salle.

¹³ Montúfar, C. y Ariza, J. 2007. Itinerario del educador, 2ª parte: participando en un proyecto educativo. Relatoría, octubre.

¹⁴ Daza, J. 2007. Aportes del lasallismo a mi experiencia docente. Relatoría, octubre 18.

¹⁵ Calderón, *op. cit.*; Díaz, *op. cit.*

Todos estos conocimientos, hoy tan amplia y técnicamente desarrollados, constituyen un programa de formación permanente para los educadores, en el cual su maestría radica en el discernimiento en el momento de seleccionar y aplicar los más adecuados a cada situación y la disposición para estar dispuestos a desaprender los que ya no sirven en cada nueva situación. Si la velocidad en los cambios y, sobre todo, en la producción de nuevos conocimientos es tan vertiginosa como se ha mencionado en relatorías anteriores, esta capacidad de discernimiento de los educadores, preferiblemente de manera comunitaria o colaborativa,¹⁶ es una clave fundamental de su saber pedagógico actual y futuro.

EL COMPROMISO: FRAGUA DE LA VOCACIÓN DOCENTE

Al final, la responsabilidad con que los educadores enfrentamos lo dicho en los numerales anteriores se evidencia en el compromiso¹⁷ con que traducimos nuestro saber pedagógico en las prácticas educativas, un compromiso que al final de cuentas es con una cultura de la vida y con el desarrollo humano integral y sustentable; un compromiso que ya no solo es con los estudiantes, sino con los otros colegas docentes, a quienes se les puede compartir el saber pedagógico adquirido (por ejemplo, por medio de una escuela de docentes).¹⁸

Compromiso, sobre todo consigo mismo, pues ya sea que se es docente por necesidad laboral, por simple ocupación, por altruismo, por un deseo de profesionalizar el ejercicio educativo o por vocación radical, de todas maneras, se ejerce el oficio de maestros como parte del proyecto de vida de cada quien y con una insoslayable proyección social.

De esta manera, la experiencia, la comprensión del sentido de esa experiencia, el conocimiento asumido críticamente y el compromiso responsable

¹⁶ Castañeda y Cardozo. 2007. Relatoría: itinerario del educador, el reto: construir comunidad. Relatoría; López, J. 2007. Los retos para una pedagogía universitaria. Relatoría.

¹⁷ Aspecto destacado explícitamente por los profesores Jairo Rodríguez Osorno, Hedid Delgado Ríos, Héctor Díaz Ángel en sus respectivas relatorías y por el grupo de los profesores Rodríguez, J., Gómez, N. y Cuéllar, F. 2007. Itinerario del educador, Capítulo 1: la identidad del educador (Antonio Botana). Relatoría, octubre 20.

¹⁸ Propuesta de Díaz, H. 2007. Mi experiencia lasallista. Relatoría, octubre 18.

son cuatro operaciones que, desarrolladas de manera recursiva y dinámica, y animadas por el sincero deseo de saber más para servir mejor, ayudan a construir una práctica y un discurso pedagógicos cada vez más cualificados. La búsqueda continua de un mayor significado en este proceso, es de por sí para el docente, un camino de crecimiento humano y espiritual, como destaca una de las relatorías¹⁹ a partir de una de las lecturas del seminario. Y sobre el Portafolio Final del seminario, no olvidemos el título: “El portafolio. Un artefacto polifacético para hacer historias de vida”.²⁰ En suma, como propone el Proyecto Educativo Regional Latinoamericano (Perla):

Los lasallistas latinoamericanos reconocemos a las y los docentes como importantes protagonistas del cambio pues ellos encarnan el currículo y la pedagogía: sus creencias, saberes, valores, competencias y actuaciones son más definitivas sobre qué y cómo se enseña (y aprende) en el aula y en la institución escolar que el currículo prescrito. Estamos convencidos de que la necesidad de formar maestros fue una prioridad para De La Salle y que esto parecía ser su objetivo pedagógico fundamental.²¹

BIBLIOGRAFÍA

- Azmitia, O. Fsc. 2007. *Rutas de la esperanza*. Guatemala: Relal. Región Latinoamericana Lasallista (Relal). 2007. *Proyecto Educativo Regional Lasallista Latinoamericano (Actualización 2007)*. X Asamblea de Relal, Rionegro Antioquia, Colombia.
- Vásquez, F. 2005. *Rostros y máscaras de la comunicación*. Bogotá: Kimpres.
- Vásquez, F. 2007. *Educación con maestría*. Bogotá: Universidad de La Salle.

¹⁹ López, R., Cortés, T. y Rivera, V. 2007. Itinerario del educador. Tema 5. Una espiritualidad para el camino. Relatoría, octubre 20.

²⁰ Vásquez, F. 2005. *Rostros y máscaras de la comunicación*. Bogotá: Kimpres, p. 167.

²¹ Región Latinoamericana Lasallista (Relal). 2007. *Proyecto Educativo Regional Lasallista Latinoamericano (Actualización 2007)*. X Asamblea de Relal, Rionegro, Antioquia, Colombia, p. 20.

Zapata, A. y Torres, C. 2004. Una emergencia necesaria de asumir: investigación de segundo orden. En Zapata, A., Torres, C., Rodríguez, C., Loaiza, V. y Ruiz, L. *Transdisciplinariedad y formación integral: textos para un debate necesario*. Bogotá: Unisalle.

Cuarta relatoría: lo inevitable de tener que mirarnos al mirar a quien nos mira

De La Salle, “una educación para todos, pero a partir de las necesidades particulares de los estudiantes. Cada uno de ellos tiene un espacio para desarrollarse, pero acompañado por el maestro”.

Esther Padilla, Claudia Carranza, Gloria Bello

TRES ENFOQUES SOBRE UN MISMO PERSONAJE: ¿DESDE DÓNDE MIRAMOS HOY A LA SALLE?

Las características del grupo de estudiantes de Maestría en Docencia, que participa en el seminario “La docencia en el enfoque pedagógico lasallista” en este primer semestre del 2008, exigió tratamiento del tema caracterizado por el énfasis pedagógico, el nivel académico e investigativo. En cuanto a lo primero, es decir, un énfasis en Juan Bautista De la Salle como educador y como pedagogo, en razón del programa, Maestría en Docencia. Luego, un

nivel académico, esto es crítico, de debate intelectual, sobre todo en cuanto a los aportes del personaje a la pedagogía moderna y actual. En tercer lugar, un nivel investigativo, esto es, un nivel basado en resultados de la investigación, antes que en fuentes de divulgación e información general, un nivel donde se estimulan las capacidades investigativas y se contribuye al desarrollo de los proyectos específicos de investigación.

Con estas condiciones, el seminario adquirió el sentido de un seminario de investigación productiva antes que un ejercicio didáctico de conocimiento de un tema. El grupo de participantes aceptó este desafío y lo tradujo en sus relatorías y talleres. Unas de estas, más sintéticas, otras, más analíticas, unas más globales, otras más puntuales.

Los enfoques investigativos trabajados sobre La Salle fueron los de los hermanos: Edgar Hengemülle, especialista en Historia de la Educación, la pedagogía (Juan Bautista De la Salle, *Lectura de unas lecturas*) dentro de un método hermenéutico crítico; Ives Poutet (*Génesis y desarrollo de la pedagogía lasallista*) especialista en la pedagogía lasallista; y el del hermano León Lauraire (*La Guía de las Escuelas Cristianas: enfoque pedagógico*), especializado en el estudio de la obra pedagógica más reconocida del santo De la Salle, los dos últimos dentro de un método más histórico-crítico.

UNA REJILLA PARA DISCERNIR LO QUE MUESTRAN LOS TRES ENFOQUES: ¿CÓMO MIRAR LAS ÓPTICAS ELEGIDAS?

Con el ánimo de profundizar en el criterio pedagógico de los participantes se propuso el método empírico generalizado de Bernard Lonergan, experiencia, entendimiento, juicio y responsabilidad, dentro de una dinámica de desarrollo de mejores niveles de conciencia. El método se aplicó en las primeras sesiones a la manera de dar respuesta a las preguntas propuestas en el *syllabus*: ¿cómo se hizo De La Salle educador? y ¿cómo se hizo pedagogo?, entendida esta segunda pregunta como el proceso por medio del cual, De la Salle formuló y propuso su proyecto y su discurso pedagógico.

Lo que más impresionó en la mirada inicial sobre la experiencia del fundador

Las relatorías elaboradas traducen no solo la calidad intelectual de los participantes, su nivel de producción escrita y su seriedad en el tratamiento del tema, sino su dominio del saber pedagógico y su interés académico. En la primera aproximación a este, cada integrante del seminario destacó diversos aspectos de la vida de De la Salle,¹ por ejemplo, la fundación de la Congregación de los Hermanos Cristianos,² la diversidad de innovaciones introducidas por él en las prácticas educativas,³ los momentos iniciales de su progresivo compromiso con la educación de los pobres,⁴ sus escritos,⁵ su aporte⁶ a la profesionalización del magisterio,⁷ su forma de tratar a los maestros,⁸ su aporte a la experiencia docente personal.⁹

¹ En forma de visión de conjunto, Ortiz, M. 2008. Relatoría *Lectura de unas lecturas* por Edgar Hengemülle, Maestría en Docencia, seminario “La docencia en el Enfoque Pedagógico Lasallista”, Bogotá, abril 19.

² Tenorio, B. 2008. Relatoría san Juan Bautista De la Salle; Castro. 2008. Relatoría. En el proyecto histórico de 1691-1694.

³ Duque. 2008. Relatoría fundador del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, reformador educativo y padre de la pedagogía moderna; Noguera. 2008. Relatoría. Aportes educativos de san Juan Bautista De la Salle; Uribe. 2008. Relatoría. Resumen sobre la biografía de san Juan Bautista De la Salle; Roberto Antonio. 2008. Relatoría documento: *Orígenes y características de la Pedagogía de La Salle*; García. 2008. Relatoría Reflexiones sobre la vida de Juan Bautista De la Salle; Mejía. 2008. Portafolio.

⁴ Corredor, D. 2008. Relatoría; López, R. 2008. Relatoría, *La Salle: personaje y escenario educativo*; Cabrales, J. 2008. Relatoría *La Salle: personaje y escenario educativo*; Ramírez. 2008. Relatoría *La Salle: personaje y escenario educativo*; Barrero, J. 2008. El señor de La Salle; Abello, R. 2008. Relatoría, san Juan Bautista de La Salle; Padilla, S. 2008. Relatoría lectura 1: *Orígenes y características de la pedagogía de La Salle* por Yves Poutet; Carranza, C. 2008. Relatoría; Bernal, O. 2008. Relatoría.

⁵ Bernal, F. 2008. Relatoría *La Salle: personaje y escenario y educativo*.

⁶ Ávila. 2008. Relatoría, *San Juan Bautista De la Salle*; Pérez, C. 2008. Relatoría 2. *La Salle: personaje y escenario educativo*. Un itinerario imprevisto.

⁷ Rincón, F. 2008. Relatoría; Pérez, H. 2008. Relatoría *Obra y pensamiento de San Juan Bautista De la Salle*.

⁸ Campos. 2008. Relatoría *Génesis y desarrollo, orígenes y características de la pedagogía lasallista*.

⁹ Jiménez. 2008. Relatoría.

Los momentos del itinerario educativo de san Juan Bautista De la Salle

¿Cómo se fue construyendo De La Salle como educador? La revisión de este aspecto se hizo, pues, aplicando los pasos del método empírico generalizado de Lonergan y su dinámica de los niveles de conciencia.

Se destacaron algunos de los muchos momentos de este itinerario:¹⁰ un momento, antecedente, en que se prepara para el sacerdocio (veintiocho años) con una sensibilidad social propia de su nivel y de las condiciones de su ciudad; entiende que su opción no es la educación, sin embargo, responde a esta sensibilidad desde su función pastoral.

Un segundo momento en el que inicia el cambio de orientación hacia la educación de los pobres, es su encuentro con Adrian Nyel. Entiende entonces que puede dar un apoyo a una obra educativa, se siente impresionado por la situación de los estudiantes y de sus maestros. Percibe que esta opción educativa es interesante y apoya a Nyel y a su obra.

Un tercer momento, cuando tiene que asumir por su cuenta el cuidado de las escuelas y de sus maestros. Entiende que su responsabilidad tiene una trascendencia mayor que un apoyo ocasional e implica un compromiso a fondo en cuanto a la organización y formación de los maestros.

Un cuarto momento se relaciona con la conformación de la sociedad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, que comprende diversas decisiones: el voto de asociación y estabilidad con algunos maestros para garantizar la supervivencia de la obra, la renuncia a la canonjía, la distribución de sus bienes entre los pobres, la adopción de un hábito especial, la conversión en congregación religiosa. Comprende entonces que su opción es la educación y la comunidad de educadores y se dedica de lleno a la tarea. Consolida su comunidad de educadores laicos, extiende la fundación de las escuelas, escribe las *Reglas de urbanidad y cortesía*,¹¹ el *Silabario*, organiza los retiros para los maestros y el seminario para los maestros del campo. En fin, forja y consolida su acción tanto en la práctica educativa como en las tensiones con sus opositores, especialmente los maestros calígrafos, crea la escuela dominical, etcétera.

¹⁰ Véase supra, nota 4.

¹¹ Que llama la atención de la relatoría del 26 de abril del profesor Fernando Bernal.

Se percibe así la obra de un humanista católico, con amplia formación filosófica y teología, quien, a partir de una profunda vida cristiana, encuentra, de compromiso en compromiso, ya casi a la mitad de su trayectoria personal, su opción vital en el servicio educativo a los pobres, por medio de una comunidad; se prepara y prepara a su comunidad de maestros para asumir esta tarea y la realizan con especial esmero.

De la persona al personaje

¿Cómo se fue construyendo el discurso pedagógico de De La Salle? Imposible separar en san Juan Bautista de La Salle, su compromiso con la práctica educativa de progresiva comprensión y la reflexión sobre esta. Se trata, más bien, de centrar nuestra mirada en un aspecto de esa práctica. Las lecturas propuestas permitieron a los integrantes del seminario destacar algunos momentos de ese aspecto.

Primero, al tomar conciencia de las condiciones de la educación de los niños pobres, De La Salle tiene inicialmente una percepción de los maestros que contrasta abruptamente con su propia condición social, sin embargo, siente la necesidad de prevenir la deserción de estos y la casi segura disolución de las escuelas. “Pensaba entonces [escribe en el Memorial sobre los orígenes] que la dirección de las escuelas sería tan solo una dirección exterior que no me comprometería”.¹² Decide formar a los maestros y estudiar las propuestas de educación popular vigentes en su ciudad, Reims.

Luego, escribe el *Memorial sobre el hábito*, reflexiona sobre la identidad del educador lasallista y las condiciones para vivirla, dice al respecto: “Los que componen esta comunidad son todos laicos, sin estudios eclesiásticos y de cultura más bien mediana”;¹³ considera que tienen que ser personas dedicadas de tiempo completo, de la mañana a la noche, a la educación, sin otros compromisos que las distraigan, pero, asimismo, que ejerciten la edu-

¹² De La Salle, J. 2001a. Meditación es para los días de retiro. En De La Salle, J. *Obras completas*. T. I. Madrid: San Pío X, p. 77.

¹³ De La Salle, J. 2001b. Memorial sobre el hábito. En De La Salle, J. *Obras completas*. T. I. Madrid: San Pío X, p. 85.

cación en comunidad, sin hacer distinción entre su opción como religiosos y su empleo educativo.

En tercer lugar, redacta diversos escritos para la organización y formación de los maestros,¹⁴ entre estos, las “Meditaciones para los días de retiro”.¹⁵ Su contenido y sus metáforas definen a la vez el fundamento teológico de la educación y el imaginario de educador que quiere el fundador. Piensa, por ejemplo, que “la providencia de Dios, cuidadosa de la salvación de los seres humanos, coloca a personas preparadas y celosas para transmitir a los niños [...]”. Estas personas adquieren la dignidad de “ministros” de la Iglesia, embajadores de Jesucristo, presencia de Dios ante sus educandos. En la práctica desarrolla la formación de su comunidad y atiende a educadores rurales¹⁶ por medio del seminario para los maestros del campo.

Más adelante, construye con sus maestros más experimentados la *Guía de las Escuelas Cristianas*: a partir de la actividad dentro del aula, revisan las experiencias, las supervisan, reelaboran el documento para adecuarlo y mejorarlo. Algo similar a algunas propuestas de lo que hoy se denomina *investigación pedagógica en el aula*.¹⁷ La *Guía* fue la orientación y la base para el acompañamiento de las prácticas educativas lasallistas¹⁸ y del currículo de primaria francés durante muchos años. Recontextualizada, claro está, sigue siendo un documento inspirador para los educadores actuales.¹⁹ Las relatorías destacan la relevancia de su contenido,²⁰ su vigencia y la vivencia personal de sus ideas pedagógicas.²¹

¹⁴ Corredor, D. 2008. Relatoría, 26 de abril.

¹⁵ A estas se dedica la relatoría del 26 de abril de Benjamín Uribe Gómez.

¹⁶ Relatoría de Inga Inés Bello Carrillo de abril 20.

¹⁷ La lectura que hoy se hace de esta destaca el caudal de aportes pedagógicos para orientar la actividad en el aula y la organización escolar, tal como lo destacan las relatorías del 26 de abril, de Róbinson López Ramos, Gloria Bello, Álvaro Antonio Beltrán Ortiz, Carlos Pérez, Jorge Eduardo Estrada (en este caso con base en su experiencia como estudiante lasallista).

¹⁸ Como lo señala Inga Inés Bello Carrillo en su relatoría del 20 de abril.

¹⁹ López, R. 2008. Relatoría, abril 26.

²⁰ Véase Claudia Carranza, Luz Stella Salazar, Dora Patricia Jiménez Carrillo, Jaifer Duque Bedoya, Edgar Campo Segura, Teresa Ramírez Garzón, Guillermo Tenorio, Julia García Pulido, Myriam Ortiz, Fabián Rincón, María Teresa Castro, Inga Inés Bello Carillo, Adriana Araque, Óscar Mejía Botero y Jaime Cabrales Ríos. Relatorías del 26 de abril.

²¹ Barrera, J. 2008. Relatoría, abril 26.

En su conjunto, estas experiencias y escritos constituyen un legado que anima el dinamismo del itinerario educativo del lasallismo a lo largo de 300 años, y se extiende geográficamente en 85 países y en todos los niveles educativos. En fin, como aprecia la profesora Julia García, “la vida y obra de De La Salle significan todo un legado y un reto a la sociedad, a la economía, para que a través de la educación mejoren las condiciones de vida de las clases menos favorecidas”.²²

BIBLIOGRAFÍA

- De La Salle, J. 2001a. Meditación es para los días de retiro. En De La Salle, J. *Obras completas*. T. I. Madrid: San Pío X.
- De La Salle, J. 2001b. *Memorial sobre el hábito*. En De La Salle, J. *Obras completas*. T. I. Madrid: San Pío X.

²² García, J. 2008. Relatoría, 19 de abril.

La gestión

con

perspectiva
Lasallista

QUINTA PARTE

Estoy satisfecho de que su escuela funcione bien y de que tenga un número suficiente de alumnos; cuide de instruirlos bien.

Juan Bautista De la Salle

Cuide de que la escuela funcione siempre bien.

Juan Bautista De la Salle

Haga lo posible para aumentar lo más que pueda el número de sus escolares.

Juan Bautista De la Salle

Procure que su escuela funcione bien.

Juan Bautista De la Salle

No hay nada que no deba usted hacer para conseguir que las clases funcionen bien, y particularmente la suya.

Juan Bautista De la Salle

ESTE INFORME DE GESTIÓN QUE se presenta en la “Quinta parte” del libro es un homenaje a una institución que funcionó durante veinticinco años y que el doctor Ruiz lideró por cerca de veintitrés.

Es un testimonio de lo que se hizo y una inspiración frente a lo que se podría seguir haciendo en la tarea de la formación lasallista, tal vez con

otras dinámicas y con otra estructura. Aquí bien valen la pena los versos del maestro Pessoa:

De todo quedaron tres cosas:
la certeza de que estaba siempre comenzando
la certeza de que había que seguir
y la certeza de que sería interrumpido antes de terminar.
Hacer de la interrupción un camino nuevo
del miedo una escalera,
del sueño un puente,
de la búsqueda un encuentro.¹

MILTON MOLANO CAMARGO

¹ Pessoa, F. 2010. De todo, quedaron tres cosas. *Arteletras*, 6 de septiembre. Recuperado de <http://arteletrasusamartin.blogspot.com/2010/09/fernando-pessoa-de-todo-quedaron-tres.html>.

Centro de Investigaciones Lasallistas: informe para la memoria de gestión rectoral

ANTECEDENTES Y ORGANIZACIÓN ACTUAL DEL CENTRO

El Centro de Investigaciones Lasallistas (CILA), creado en 1986, como parte de la Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo Humano (VPDH) (creada mediante el Acuerdo 013 de diciembre de 1985, del Honorable Consejo Directivo), inició sus actividades a partir del segundo semestre de aquel año y ha seguido desarrollando sus actividades en cumplimiento de los objetivos previstos desde el momento de su creación.

A partir del 2003, su planta de personal cuenta con un director, una coordinadora de eventos y una secretaria documentalista, de medio tiempo. Tiene sus instalaciones en la sede de Chapinero, en la casa —remodelada en su interior— que se conserva del antiguo Liceo de La Salle, en calidad de patrimonio arquitectónico de este sector de la capital.

AVANCES

Las instalaciones cuentan hoy con un Centro de Documentación especializado en temas de La Salle, una sala de lectura, un moderno auditorio para sesenta personas, un oratorio, dos salas de reuniones para grupos de estudio y oficinas para la Dirección y la Secretaría. Durante la actual gestión rectoral, el Centro ha sido dotado de modernos equipos de cómputo, comunicación y audiovisuales, necesarios para su buen funcionamiento (teléfonos, fax, proyector de acetatos, proyector de filminas, televisor, betamax). Asimismo, se ha cumplido un proceso permanente de mantenimiento de las instalaciones y equipos, acorde con el valor simbólico y con las actividades propias de esta dependencia.

PROGRAMAS

El CILA ha venido desarrollando programas relacionados con sus instalaciones, el Centro de Documentación, grupos de estudio, proyectos de investigación y servicios de extensión.

Instalaciones y Centro de Documentación

El CILA emplea sus instalaciones para diversos eventos relacionados con el estudio y la divulgación del pensamiento, la espiritualidad y la pedagogía lasallistas, ya sean estos de nivel nacional o ya de nivel internacional. En este se han desarrollado actividades tales como: encuentros internacionales de hermanos, retiros y conferencias para directivos de la Universidad, conferencias y cursos para docentes y estudiantes (líderes o estudiantes de becas de honor), Red de Padres de Familia, conferencias y seminarios con hermanos y miembros de la comunidad lasallista nacional.

El Centro de Documentación ha ido enriqueciendo su colección, con nuevas adquisiciones bibliográficas de obras producidas por diversas instancias del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, o por aportes de entidades como la Región latinoamericana Lasallista (Relal), que ha ubicado en

este su colección de publicaciones periódicas de la Región Latinoamericana, para uso de la comunidad universitaria y lasallista en general.

El uso de este Centro se ha ido incrementando paulatinamente en la medida en que los docentes de la Universidad, especialmente del Área de Formación Lasallista y de la Facultad de Educación, han ido incorporando en sus asignaturas diversos temas lasallistas y han ido orientando la consulta bibliográfica de sus respectivos estudiantes hacia estos temas. Es de notar, por ejemplo, el empleo del Centro por parte del Departamento de Idiomas de la Facultad de Educación, en relación con la traducción de obras lasallistas del francés al español, con el propósito de realizar trabajos de grado y a la vez de profundizar en el conocimiento del pensamiento de De la Salle.

Grupos de estudio

El Comité de Reflexión, organizado desde el origen del CILA, ha mantenido con diversos integrantes su dinámica de reuniones periódicas a lo largo de estos últimos ocho años, para revisar y reflexionar sobre nuevos documentos o propuestas emanadas de diversas instancias del Instituto, tales como: las cartas pastorales y mensajes del hermano superior general, el Proyecto Educativo Regional Latinoamericano (Perla), el Plan de Gobierno del Distrito Lasallista de Bogotá, o documentos sobre las culturas juveniles y la opción preferencial por los pobres.

Con base en la experiencia de este grupo, se han desarrollado, a partir del 2003, tres grupos más en la sede de la calle 170, con profesores y directivos, que mantienen vivo en esta sede el interés por los temas lasallistas.

Asimismo, se ha desarrollado un grupo de estudio, con profesores y egresados de la Universidad, sobre el tema de la interdisciplinariedad y formación integral, para profundizar en el núcleo de “Integración superior del saber” propuesto en el Modelo Formativo de la Universidad. Este grupo viene trabajando periódicamente desde el 2002.

En la medida en que lo ha solicitado, también se han desarrollado *seminarios* específicos de introducción a la “investigación” lasallista para los hermanos en proceso de formación del Distrito Lasallista de Bogotá (2000 a 2002), con el ánimo de aprovechar la documentación reunida en el Centro.

Proyectos de investigación

El Centro ha apoyado o promovido varios proyectos de investigación, en coordinación con las líneas de investigación de la División de Formación Avanzada y la Facultad de Educación, tanto de nivel de posgrado como de nivel de pregrado. En el nivel de posgrado se puede destacar, a manera de ejemplo, el proyecto relacionado con el “Aporte del Instituto Técnico Central al desarrollo del país, 1900-1930”.¹

En cuanto a la Facultad de Educación, en la línea de Pedagogía de los Valores, se puede mencionar el trabajo de los profesores Raúl Monguí Sánchez y Luis Ruiz sobre “La pedagogía de la pregunta desde la perspectiva de Bernard Lonergan en el contexto del lasallismo”, adelantada con asesoría de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana y con apoyo del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Provincia Lasallista de Bogotá (Cinse). Asimismo, diversos trabajos de grado dentro del Departamento de Ciencias Religiosas.

SERVICIOS DE EXTENSIÓN

En la Universidad

En la medida en que ha ido incrementando el interés de la Universidad por la identidad institucional, el CILA ha tenido que ampliar su apoyo sistemático a las distintas unidades académicas y dependencias con el fin de atender este interés, así:

- Directivos y personal administrativo: apoyo a retiros y jornadas de pastoral con charlas o talleres. Conferencias específicas sobre lasallismo

¹ Sánchez, A. y Vejar, F. 2002. *Aproximación histórica al Instituto Técnico Central y al desarrollo socioeconómico del país en el periodo comprendido entre 1902 y 1930* (tesis de maestría inédita). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.

- Profesores: apoyo sistemático a los cursos de pedagogía y lasallismo, y a retiros espirituales ofrecidos por la VPDH para este personal
- Estudiantes:
 - Desarrollo del módulo de lasallismo en la Cátedra de Integración Lasallista, en varias facultades de la Universidad
 - Conferencias sobre pedagogía e investigación lasallista a estudiantes de la Facultad de Educación
 - A partir del 2002, cursos sistemáticos para los estudiantes de posgrado en el nivel de Especialización en Pedagogía y Maestría en Docencia
 - Talleres de lasallismo para estudiantes de becas de honor y líderes, así como para la Red de Padres de Familia.

Eventos anuales relacionados con el objeto del Centro, tales como:

- El seminario-taller sobre “San Juan Bautista de La Salle, una lectura desde y para América Latina”, dirigido por el hermano Alfredo Morales (1998).
- Los encuentros sobre “Educar en el umbral del tercer milenio” (1999), orientados por el hermano José Cervantes; “La novedad pedagógica de san Juan Bautista de La Salle” (2000); “El pensamiento lasallista sobre la niñez” (2001); “El compromiso de la juventud lasallista con la política” (2002); Congreso Internacional Pensamiento Pedagógico Lasallista (2004).

Fuera de la Universidad

El CILA ha apoyado con conferencias diversos planteles del Distrito Lasallista de Bogotá, según estos lo han ido demandando, y ha participado con ponencias en eventos organizados por otros centros lasallistas, tanto en el nivel nacional, como internacional; por ejemplo: en el Encuentro de la International Association of Lasallian Universities (IALU) sobre la Formación de los Educadores en las Universidades Lasallistas y en el Encuentro sobre Asociación, organizado por la Relal, en Quito, en el 2003.

Asimismo, el CILA ha formado parte del Equipo de Misión Educativa del Distrito Lasallista de Bogotá; actualmente forma parte del Equipo de Misión Educativa de la Relal, ha participado en las Asambleas VIII y IX de esta organización, y hoy forma parte del Consejo Internacional de Investigaciones Lasallistas, a partir del 2003.

PUBLICACIONES

Dentro de las publicaciones del CILA se destacan diversos artículos en la *Revista de la Universidad de La Salle*, el editorial mensual del periódico *El Correo Lasallista*, y documentos tales como: *Misión de la Universidad de La Salle: retos y contextos histórico-culturales* de Eudoro Rodríguez Albarracín;² *Identidad lasallista*, documento elaborado para los cursos de pedagogía y lasallismo por el profesor Alberto Silva;³ *Reflexiones en torno al ministerio educativo lasallista: América Latina y el Caribe*, del hermano Carlos Gómez Restrepo;⁴ *Conmemoración de los 350 años del natalicio de san Juan Bautista de La Salle: panel y Concurso de Ensayo*;⁵ *Reflexiones sobre la Universidad Lasallista* de Luis Enrique Ruiz López.⁶

En esta forma se puede apreciar, de manera sumaria, el importante desarrollo de esta dependencia de la VPDH, que ha venido contribuyendo, desde su fundación, de manera cada vez más significativa al estudio y profundización de la identidad institucional de la Universidad en cuanto Universidad “lasallista”.

² Rodríguez, E. s. f. *Misión de la Universidad de La Salle: retos y contextos histórico-culturales*. Bogotá: Unisalle.

³ Silva, A. 2000. *Identidad lasallista*. Bogotá: Centro de Publicaciones Unisalle.

⁴ Gómez, C. s. f. *Reflexiones en torno al ministerio educativo lasallista: América Latina y el Caribe*. Bogotá: Publicación de la Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo Humano.

⁵ Universidad de La Salle. 2001. *Conmemoración de los 350 años del natalicio de san Juan Bautista de La Salle*. Bogotá: Oficina de Medios Audiovisuales de la Universidad de La Salle.

⁶ Ruiz, L. 2002. *Reflexiones sobre la Universidad lasallista*. Bogotá: Unisalle.

BIBLIOGRAFÍA

- Gómez, C. s. f. *Reflexiones en torno al ministerio educativo lasallista: América Latina y el Caribe*. Bogotá: Publicación de la Vicerrectoría de Promoción y Desarrollo Humano.
- Rodríguez, E. s. f. *Misión de la Universidad de La Salle: retos y contextos histórico-culturales*. Bogotá: Unisalle.
- Ruiz, L. 2002. *Reflexiones sobre la Universidad lasallista*. Bogotá: Unisalle.
- Sánchez, A. y Vejar, F. 2002. *Aproximación histórica al Instituto Técnico Central y al desarrollo socioeconómico del país en el periodo comprendido entre 1902 y 1930* (tesis de maestría inédita). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Silva, A. 2000. *Identidad lasallista*. Bogotá: Centro de Publicaciones Unisalle.
- Universidad de La Salle. 2001. *Commemoración de los 350 años del natalicio de san Juan Bautista de La Salle*. Bogotá: Oficina de Medios Audiovisuales de la Universidad de La Salle.

Reflexiones

y

preocupaciones
filosóficas

SEXTA PARTE

Hablamos de ética y de postura sustantivamente democrática, porque al no ser neutra, la práctica educativa, la formación humana, implica opciones, rupturas, decisiones. Estar y ponerse en contra, a favor de un sueño y contra otro, a favor de alguien y contra alguien. Y es precisamente ese imperativo el que exige la eticidad del educador y su necesaria militancia democrática y le impone la vigilancia permanente, en el sentido de la coherencia entre el discurso y la práctica.

Pablo Freire

ESTA ÚLTIMA PARTE DEL LIBRO presenta la figura del doctor Ruiz como filósofo, una de las más prolijas, pero tal vez la más desconocida, al menos en lo formal, porque cada una de sus producciones y actuaciones está caracterizada por la agudeza de pensamiento, la crítica y la construcción de nuevas categorías reveladoras de la realidad, propias de quien asume la filosofía como actitud vital.

Hay diez textos que giran en torno a tres pasiones filosóficas del doctor Ruiz: Zubiri, Lonergan y la ética. Sin embargo, no son elucubraciones abstractas, sus alusiones a la educación, a los derechos humanos, a la Universidad, al lasallismo, muestran su faceta de intelectual orgánico, de filósofo comprometido con el mundo de la vida, con las preocupaciones cotidianas de los sujetos, con apuestas políticas concretas.

De manera especial, su último texto “Un reto para la educación actual: el discreto encanto del poder” es un documento retador, cuestionador e inspirador. Fruto maduro de un intelectual que ha comprendido el profundo valor de las palabras de Karl Popper cuando afirmó: “Cualquiera que fuese el tipo de sabiduría a que yo pudiese aspirar jamás tal sabiduría no podría consistir en otra cosa que en percatarme más plenamente de la infinitud de mi ignorancia”.¹

El último párrafo de dicho texto, y con el que se cierra esta recopilación de escritos del doctor Ruiz, es una síntesis perfecta de su vida, de su pensamiento y de su más profunda comprensión del significado del lasallismo para el mundo educativo universitario contemporáneo:

Pero el sistema educativo e institucional también tiene que prever mecanismos de anticipación, control y corrección para quienes abusan del poder que se les confiere; en el caso educativo, no solo por razones funcionales o de clima organizacional, sino por razones ético-pedagógicas.

Con razón nuestra Carta Política de 1991 ha previsto en su artículo 68 que la educación será ejercida por personas de reconocida “idoneidad ética y pedagógica”. *Reconocida* porque el reconocimiento garantiza una ineludible pedagogía del ejemplo; *ética* por el poder formativo del buen ejercicio del poder y por el poder corruptor del mal uso de este; y *pedagógica* porque la pedagogía, científicamente ejercida, favorece unas relaciones de poder formativas, en tanto que una pedagogía ejercida sin criterio profesional pone en riesgo esas relaciones. Además, la relación entre la ética y la pedagogía, en este caso, tiende a ser más conjuntiva que disyuntiva; se trata de una ética pedagógica y de una pedagogía ética.

MILTON MOLANO CAMARGO

¹ Popper, K. 1985. *Búsqueda sin término: una autobiografía intelectual*. Madrid: Tecnos.

Universidad, transdisciplinariedad y reforma del pensamiento *

RESUMEN EJECUTIVO

Esta ponencia responde a un nivel y a una intencionalidad más pedagógica que epistemológica. Parte de una constatación de la situación actual de las universidades del país e indaga sobre el paradigma subyacente dentro de esa situación. Seguidamente revisa el paradigma de la complejidad y su alternativa de realización por medio de la transdisciplinariedad. Reflexiona luego sobre la pedagogía y sobre las posibilidades de aplicar en la pedagogía el proyecto transdisciplinario. Finalmente, sugiere algunos criterios por tener en cuenta con respecto a la aplicación del proyecto dentro de la Universidad.

No deja de sorprender, por lo menos, la aseveración de que el significado de la Universidad en el siglo XXI, en tanto unidad de lo diverso, es la trans-

* Noviembre del 2000. Ponencia publicada en el libro *Memorias del 1er. Congreso Internacional de Pensamiento Complejo: noviembre 8-10 del 2000*. T. I. Bogotá: Icfes.

disciplinaria.¹ ¿Corresponde esta a una predicción, a una propuesta o a una mera sospecha? ¿En qué se basa esta afirmación? ¿Qué implicaría para las universidades y específicamente para las colombianas?

UN VISTAZO A NUESTRA REALIDAD

En nuestro país, en general, las universidades todavía están lejos de superar el modelo profesionalizante, en favor de una mayor investigación (sin desconocer ciertamente los esfuerzos que se vienen haciendo en este campo). La superabundancia de profesiones —clásicas y nuevas— está además específicamente orientada hacia el empleo y, en muchos casos, hacia la certificación para obtener empleo, dentro de la concepción de habilidades y destrezas que virtualmente exige el mercado laboral.

El esquema profesionalizante, de hecho, sugiere un enfoque hacia especialidades en campos clásicos o nuevos del conocimiento. Bastaría revisar el superior peso que tiene dentro del perfil profesional, el perfil ocupacional con respecto al académico y humano. Pero en la misma forma se podría verificar la manera como se articulan los planes de estudio, frecuentemente desvinculados de experiencias formativas no académicas y organizados por áreas, asignaturas y semestres, pocas veces pensados dentro de un enfoque abierto y flexible, y articulador de la teoría con la práctica.

Esta organización curricular se rige por reglamentos estudiantiles y sistemas de administración educativa defensores de este tipo de orden establecido y, desde luego, condicionan y promueven una pedagogía universitaria centrada en la preservación de los límites de cada disciplina, frecuentemente desarticulada de las demás de un plan de estudios, y no pocas veces repetitiva y memorística.

¹ Nicolescu, B. 1997. *The Transdisciplinary Evolution of the University Condition for Sustainable Development*. Ponencia presentada en The International Congress “Universities Responsibilities to Society”, Bangkok, Tailandia.

EL PARADIGMA SUBYACENTE EN ESA REALIDAD

A este tipo de prácticas universitarias se les puede denominar *pluridisciplinares* y responde a lo que Edgar Morin² denomina el *paradigma de disyunción*. Paradigma que entiende que el conocimiento científico es cierto, metódico y seguro, y consiste, bien en una descomposición escrupulosa del todo en sus partes, hasta las más pequeñas o, por el contrario, en su recomposición por medio de la síntesis, dentro de unos límites que establecen de manera estricta lo que es admisible como legítimo dentro de la disciplina de lo que no lo es, así tenga vigencia en el contexto de lo que se estudia. Por ejemplo, el contexto sociohumanístico para las ciencias naturales o el contexto científico-tecnológico para las humanidades.³

Este paradigma tiene el mérito de haber permitido el ingente desarrollo científico y tecnológico en el siglo XX, su variedad de objetos, métodos, racionalidades y lenguajes, y de haber alcanzado los más profundos niveles de especialización, tanto en las ciencias naturales como en las socio-humanísticas, lo cual ha permitido, precisamente, percibir sus propias limitaciones, entre las cuales se pueden destacar las siguientes:

- El haber permitido la llamada *barbarie del especialismo* (vicio de la superespecialización) la cual, por el afán de saberlo casi todo sobre prácticamente nada con desconocimiento y hasta menosprecio de todo lo demás, por importante que sea, suele traer implicaciones éticas delicadas, pues, por un lado, se trata de imponer una falsa neutralidad valorativa y, por la otra, no se puede percibir el conjunto de lo humano, de lo social y de lo planetario y su sentido.
- El haber desconectado el saber científico del mundo de la vida cotidiana y haberlo convertido en saber de élites cada vez más superespecializadas, poseedoras del “poder” del saber, o servidoras de diversos poderes (económico, político o militar).

² Morin, E. 1986a. *El método*. 4 T. Madrid: Cátedra-Teorema.

³ Morin, E. 1997. *Articular los saberes: textos escogidos*. Buenos Aires: Universidad del Salvador.

- El no poder explicar y comprender sus objetos de estudio en su complejidad real y en su articulación con contornos específicos.

Esta última limitación fue precisamente la que empezó a exigir la necesidad de un nuevo paradigma en el cual pudieran interactuar varios saberes para poder dar razón adecuada de los objetos de estudio, es decir, empezó a generar las primeras formas de interdisciplinariedad, ya en la primera parte del siglo XX.

Paralelamente, el conocimiento científico dejó atrás enfoque dogmático, mecanicista y determinista que había cultivado a partir de Descartes, para dar comienzo a un enfoque crítico, organicista y probabilístico, gracias, entre otras cosas, a las implicaciones epistemológicas de la teoría de la relatividad de Einstein, a los conceptos de *campo* y el principio de incertidumbre de Heisenberg. La interdisciplinariedad y el nuevo enfoque epistemológico ponen en evidencia varias cosas:

- Que la realidad es compleja y multidimensional.
- Que esa realidad rebasa infinitamente los límites de la experiencia.
- Que una disciplina únicamente logra aproximaciones a determinados escorzos de la realidad.
- Que es necesaria y posible la coordinación entre varias disciplinas.

UN NUEVO PARADIGMA: LA COMPLEJIDAD AUTO-ECO-ORGANIZADA

El mismo siglo XX trajo otras novedades que van a tener grandes repercusiones, entre estas cabe destacar:

- La progresiva consolidación de las ciencias sociohumanísticas con estatutos epistemológicos propios.
- Los descubrimientos de esas mismas ciencias, particularmente de la antropología, de la importancia de otras racionalidades, como la de la racionalidad mítica, mágica, poética y de la cotidianidad, en contextos culturales diferentes a los científico-tecnológicos.

- La aparición de nuevos enfoques para tratar los temas de las ciencias naturales, como los de la teoría de la relatividad y la termodinámica en física, las lógicas paraconsistentes en lógica y matemática, la teoría de sistemas en biología, la del lenguaje en la genética.
- La aparición de nuevos saberes como el de la cibernética (con su concepción de *causalidad recursiva*), las ciencias de la autoorganización, las ciencias cognitivas
- El desarrollo de nuevas categorías para entender el mundo material como las de la *antimateria*, los *huecos negros*, la teoría del caos, la sinergia en el mundo de las neuronas, etcétera.
- El desarrollo de las epistemologías científicas, regionales (por ejemplo, con Piaget, 1979⁴) y la superación de la llamada *neutralidad valorativa* (por ejemplo, con el planteamiento de Bunge⁵ de que la ética científica es un capítulo de la epistemología)
- La concepción de una nueva relación entre ciencia, tecnología y economía, en la cual se desarrolla una visión tecnocientífica al servicio de poderes económicos y políticos específicos.

Dentro de este contexto, en la segunda mitad del siglo XX aparecen propuestas que buscan una nueva síntesis de los saberes, como la de Mario Bunge,⁶ quien propone la articulación de las distintas racionalidades (conceptual, lógica, metodológica, epistemológica, ontológica, axiológica y práctica) que han venido cultivando las ciencias y las tecnologías, en torno a un racionalismo pleno o una racionalidad total que generen una nueva cultura de bases estrictamente científicas. La otra es la de Edgar Morin, quien propone el desarrollo:

1. De un nuevo paradigma, de complejidad “organizada”, en la que se articulen los diversos saberes dentro de un nivel que recoja tanto la pluridisciplinariedad, con sus capacidades específicas, como

⁴ Piaget, J. 1979. *Naturaleza y método de la epistemología*. Buenos Aires: Proteo.

⁵ Bunge, M. 1980. *Epistemología: cursos de actualización*. Barcelona: Ariel.

⁶ Bunge, M. 1986. Carta de 25/12/1986 a José Ferrater Mora. En Bunge, M. *Racionalidad y realismo*. Madrid: Alianza..

- la interdisciplinariedad. Ese nivel correspondería a una “nueva” transdisciplinariedad,⁷ basada en el cambio de paradigma y en el conocimiento de los paradigmas, esto es, en una paradigmología.
2. La aplicación de varios principios, como el de la causalidad recursiva, el principio dialógico y el principio hologramático, que permitan entender las múltiples interrelaciones de la complejidad de lo real, relaciones que a veces son opuestas y hasta contradictorias.
 3. La asimilación constructiva del principio de incertidumbre, tanto en el conocimiento como en las prácticas sociales
 4. La consideración positiva del desorden dentro de procesos de auto-eco-organización que permitan aprovechar la denominada *negentropía* para alcanzar superiores niveles de organización.

En el caso específico de los saberes, la invitación de esta propuesta es, entonces, a buscar la nueva transdisciplinariedad. Nueva, porque de hecho en la ciencia moderna se manejaron categorías transdisciplinarias, como por ejemplo, la de *método científico* o la de *hecho o verificación*, que atravesaban las distintas disciplinas científicas, solo que dentro del marco de un “monismo” epistemológico y metodológico determinado dogmáticamente por las ciencias “positivas”. Pero, ¿cuál es la importancia de la transdisciplinariedad?

Esta tendencia está siendo promovida tanto por organismos rectores de la educación, por ejemplo, la Unesco, como por sectores específicos del campo educativo como el de las universidades, lo cual da razón de su importancia. Se afirma que “si las universidades quieren ser actores válidos en el desarrollo sostenible primero tienen que reconocer la emergencia de un nuevo tipo de conocimiento: el conocimiento transdisciplinario”.⁸ *Universidad* viene a significar en el siglo que comienza *transdisciplinariedad*.

DE LA DISCIPLINARIEDAD A LA INTERDISCIPLINARIEDAD

El saber científico se organizó en el siglo XX en torno a “disciplinar”.

⁷ Morin, 1997, *op. cit.*

⁸ Nicolescu, *op. cit.*, p. 8.

Una disciplina [dice Edgar Morin] puede ser definida como una categoría que organiza el conocimiento científico: ella instituye la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de los campos que abarcan las ciencias [...] tiende naturalmente a la autonomía por la delimitación de sus fronteras, por el lenguaje que la constituye, por las técnicas que lleva a elaborar o a utilizar, y eventualmente por las teorías que le son propias.⁹

Esta organización permitió la especialización; el ingente volumen de conocimientos de que hoy disponemos; el desarrollo de conocimientos precisos, concretos; y la riqueza de métodos, enfoques epistemológicos y lenguajes científicos. Ahora bien, su riesgo es el hiperespecialismo que lleva a desconocer otros saberes y racionalidades, y hasta menospreciarlos, a la cosificación de los objetos estudiados, al aislamiento, la pérdida de perspectiva del contexto en que se construye la disciplina y la conformación de élites exclusivas que dominan saberes y el poder que estos entrañan.

La perspectiva pluridisciplinar o multidisciplinar constituye un avance hacia la superación del especialismo, esta dice relación con el estudio de un tema de investigación desde varias disciplinas al mismo tiempo, con lo cual se agrega un “plus” a cada disciplina en particular,¹⁰ gracias a la apertura a otras perspectivas sobre un mismo objeto y hasta a la mezcla de perspectivas de varias disciplinas. Por ejemplo, en pedagogía, a la percepción del acto educativo desde los enfoques de la psicología, la sociología, la filosofía, el derecho, la política, la administración y la economía. Hay un enriquecimiento del saber de cada disciplina.

Desde luego, un avance mayor lo constituye la transdisciplinariedad. “La interdisciplinariedad puede significar ‘intercambio y cooperación’, y devenir así en algo orgánico”.¹¹ En esta hay un objetivo diferente: se trata de transferir métodos de una disciplina a otra. Nicolescu¹² encuentra tres grados en esta forma de relación: el grado metodológico, por ejemplo, cuando

⁹ Morin, 1997, *op. cit.*

¹⁰ Nicolescu, *op. cit.*

¹¹ Morin, 1997, *op. cit.*

¹² Nicolescu, *op. cit.*

se emplea el método etnográfico, propio de la etnología, o la investigación acción participativa (IAP) de la sociología, a la investigación pedagógica; un grado epistemológico, por ejemplo, cuando se aplican las categorías de la epistemología genética de Piaget a la pedagogía; y un grado de generación de nuevas disciplinas, por ejemplo, el surgimiento de la “etnoeducación” o la “educación virtual”.

La pluridisciplinariedad o multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad traspasan las disciplinas pero su estructura se mantiene dentro de la estructura de la investigación disciplinaria.

“La transdisciplinariedad se caracteriza a menudo [afirma Morin] por esquemas cognitivos atravesando las disciplinas, a veces con una virulencia tal que las deja en estado hipnótico”.¹³ Lo anterior caracteriza esta modalidad y sugiere un riesgo: el de perder los valores de la disciplinariedad para caer en la generalización o en un “holismo” indiferenciado. La cuestión está en ¿cómo percibir al mismo tiempo el todo y la parte? Es la propuesta del “pensamiento complejo”.

Para Nicolescu, esta nueva modalidad hay que entenderla a partir del prefijo *trans* que significa dos cosas: a) a través de las diferentes disciplinas y b) más allá de toda disciplina. El supuesto ontológico de esta es la existencia de diversos niveles de realidad con dinámicas distintas, es compleja, lo que permite distintos niveles de percepción de esa realidad, conocimiento complejo. En términos de la antropología de Morin, se podría afirmar que en el hombre se interrelaciona de manera dinámica, en cada caso, su nivel *sapiens*, *faber*, *ludens* y *demens*.

Ello permite entender cómo la investigación disciplinaria, multidisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria interactúan entre sí y se complementan, “son como cuatro flechas disparadas por el mismo arco, el conocimiento”,¹⁴ y como puntualiza Morin: “[...] la constitución de un objeto a la vez interdisciplinario, polidisciplinario y transdisciplinario permite crear el intercambio, la cooperación y la policompetencia”.¹⁵

¹³ Morin, 1997, *op. cit.*, p. 8.

¹⁴ Nicolescu, *op. cit.*, p. 2.

¹⁵ Morin, 1997, *op. cit.*, p. 35.

Sin embargo, la transdisciplinariedad es “radicalmente distinta de la multidisciplinariedad y de la interdisciplinariedad porque su objetivo, el entendimiento del mundo presente no se logra en la estructura de la investigación disciplinaria”.¹⁶ Esta implica una nueva visión, una nueva vivencia, una forma de autotransformación, una nueva manera de conocer y hasta un nuevo arte de vivir. Tiene, así, implicaciones epistemológicas, éticas y políticas.

En el enfoque de Morin, la transdisciplinariedad implica la conjugación de la “prosa” con la poesía, de la lógica racional y técnica de las distintas disciplinas con las lógicas de otras racionalidades, como la poética, la amatoria, la simbólica, la de la sabiduría popular.

LA COMPLEJIDAD DE LA PEDAGOGÍA

La educación ha sido siempre un fenómeno complejo, pero solo hasta el presente tenemos conciencia de sus dimensiones. Al educador se le pide que tenga en cuenta, en su práctica pedagógica dentro del aula, la didáctica, la psicología, la administración, la tecnología de los medios audiovisuales; más recientemente se le pide tener en consideración la pedagogía, su historia, la epistemología, la ciencia de la comunicación y la lingüística, la economía (formar ciudadanos productivos), la política (ciudadanos participativos), la epistemología, las nuevas tecnologías de la cibercultura y, hoy por hoy, hasta las neurociencias.

La exigencias se multiplican cuando el educador sale del aula y tiene que afrontar sus responsabilidades como agente de un proyecto educativo y dinamizador de una comunidad educativa, o cuando se enfrenta al sistema educativo local o nacional.

Tal situación permite al educador empezar a entender que la práctica y el discurso pedagógicos también presentan varios niveles de realidad, son pluridimensionales y multirreferenciales, y que no tiene sentido forzarlos a ser realidades planas, unidimensionales.

En el aula, afirma una pedagoga contemporánea, hay “heterogeneidad, contradicciones, paradojas, conflictos que para ser observados no pueden ser

¹⁶ *Ibid.*, p. 35.

reducidos, sino que requieren explicaciones dialógicas que respeten su carácter heterogéneo y analicen su complementariedad. Fenómenos aleatorios, incertidumbre, donde aparece lo imprevisible, lo que no responde a leyes conocidas ni a sus consecuencias”.¹⁷

Las exigencias que se hacen a los educadores, sin embargo, se les hacen contextualizadas en un paradigma de disyunción o especialización, lo cual conduce, bien a reduccionismos (a una disciplina que llame más la atención), bien a generalidades, o a una dicotomía entre enunciaciones teóricas y una práctica de la educación tradicional. Se percibe, entonces, la necesidad de una manera diferente de enfrentar la práctica y el discurso pedagógicos.

Una aproximación a la complejidad de las realidades pedagógicas la ofreció el enfoque sistémico de estas, en una forma clásica, a la luz de la llamada *teoría general de sistemas*.¹⁸ Esa teoría centró en ciertos momentos su atención más en la estructura y la organización y en otros más en los procesos y en su evolución,¹⁹ y permitió acceder a la pluridimensionalidad del fenómeno educativo y, por sobre todo, a su contextualización, pero dentro de enfoques funcionalistas que hoy no se consideran pertinentes.

Dentro de este enfoque aparece una propuesta de consideración de la pedagogía como ciencia, sugerida por el profesor Antoni Colom Cañellas.²⁰ En esta, dentro de una creencia en la unidad de la ciencia, basada en la concepción de la realidad como un sistema y dentro de la idea de que la ciencia es finalmente el sistema de los diversos enfoques sistémicos que ofrecen las distintas disciplinas, entiende que la educación es una de las ciencias que tiene por objeto la “relación”. Bien la relación empírica entre los sujetos que intervienen en el acto educativo, o la relación entre estos y un plano axiológico que buscan realizar, y la relación entre estos y el saber de la didáctica, y la relación entre los anteriores y las distintas disciplinas científicas que se ocupan de la educación, o bien la relación entre estas mismas disciplinas. Así, la pedagogía como ciencia será una metateoría a partir de

¹⁷ Camilloni, A. 1996. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, p. 122.

¹⁸ Banathy, B. 1976. *Educación y sistemas en tecnología educativa*. I. Lima: Retablo de Papel.

¹⁹ Vasco, C. 1980. Teoría de sistemas y metodología científica. *Ciencia, Tecnología y Desarrollo* 4 (4).

²⁰ Colom, A. y Mèlich, J. 1995. *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.

las distintas teorías de las ciencias de la educación. Es decir, será un saber transdisciplinario y metadisciplinario.

La propuesta del profesor Edgar Morin recoge la tradición de la teoría general de sistemas y sus más recientes desarrollos, lo mismo que los de las teorías de la información y de la cibernética, y las articula con la idea de la *auto-eco-organización*. Con estas bases,²¹ formula los tres principios: dialógico, recursivo y hologramático.²²

Esta propuesta se orienta hacia lo que este autor denomina la *reforma del pensamiento de los educadores*, reforma que tiene que realizarse de manera recursiva con la reforma de la educación. ¿En qué consiste esta reforma? Precisamente en adquirir la capacidad de un pensamiento “complejo”, capacidad que ciertamente es necesaria, pero al mismo tiempo difícil, pues los educadores y pedagogos todavía mantenemos un pensamiento que separa, incapaz de contextualizar, incapaz de enfrentar el desorden, la contradicción y la incertidumbre y de aprovecharlos en favor de mejores niveles de organización.

LA TRANSDISCIPLINARIEDAD EN LA PEDAGOGÍA

Una estrategia para el desarrollo de la pedagogía a la luz del pensamiento complejo es la estrategia transdisciplinaria, propuesta acogida por la Unesco dentro del Programa de Educación para un Desarrollo Sostenible. ¿Cómo aplicarla dentro de la pedagogía?

²¹ González, M. 1997. *Pensamiento complejo*. Bogotá: Magisterio.

²² La descripción que hace Morin de este pensamiento en la conclusión de este artículo permite ver el sentido de su propuesta y el avance frente a las tres teorías mencionadas: no se trata en ningún caso —afirma— de “un pensamiento que rechace la certeza en beneficio de la incertidumbre, que rechace la separación en beneficio de la inseparabilidad, que rechace la lógica para autorizarse todas las transgresiones. El procedimiento consiste, por el contrario, en hacer una idea y vuelta constante entre certezas e incertidumbres, entre lo elemental y lo global, entre lo separable y lo inseparable. No se trata de abandonar los principios de la ciencia clásica —orden, separabilidad, lógica— sino de integrarlos en un esquema que es al mismo tiempo más amplio y más rico. No se trata de oponer un holismo global y vacío a un reduccionismo sistemático, se trata de incorporar lo concreto de las partes a la totalidad. Hay que articular los principios de orden y de desorden, de separación y de unión, de autonomía y de dependencia, que son al mismo tiempo complementarios, competidores y antagonistas, en el seno del universo” (González, *op. cit.*, p. 21).

En primer lugar, el profesor Morin nos recuerda que la transdisciplinariedad tiene una versión bastante antigua y frente a esta se desarrolla una versión nueva. En la versión antigua se da de hecho la transdisciplinariedad entre las ciencias, por medio de categorías que les son comunes, como las de *método científico*, *teoría* o *hecho científico*, conceptos que uniformizaban el saber científico dentro del llamado *monismo epistemológico y metodológico* propio de las ciencias naturales.

Ahora se trata de desarrollar una nueva transdisciplinariedad basada en el pluralismo epistemológico y metodológico, en una nueva antropología del conocimiento y, específicamente, en un nuevo paradigma y en el estudio de los propios paradigmas o paradiigmatología.²³

Pero, ¿cómo hacerlo? En primer lugar, se precisan algunos criterios, como el de no confundir el pensamiento complejo con un pensamiento omnisciente, apoyado, por ejemplo, en la metadisciplinariedad, totalizador.²⁴

En segundo lugar, asumir una actitud de apertura, de búsqueda continua, de construcción y reconstrucción permanente y parcial. Aceptar en forma constructiva la incertidumbre, el error y la ilusión. Tener consciencia de la trascendencia epistemológica, ética y política del paradigma que se asume. Y en cuanto a las pistas para llevar a la práctica un saber transdisciplinario, se puede pensar en tres niveles, así:

El nivel de lo disciplinario

- Buscar los denominados *metapuntos* de vista que trasciendan las diversas disciplinas que dicen relación con la pedagogía. Tal vez, por ejemplo, el concepto de *sujeto de la educación*. Metapuntos de vista quizás limitados y frágiles.²⁵
- Promover “el conocimiento del conocimiento” dentro de cada una de las disciplinas, especialmente en cuanto a las cegueras de su pro-

²³ Morin, 1992. *El método*. T. IV. *Las ideas*. Madrid: Cátedra-Teorema.

²⁴ Morin, E. 1995. Epistemología de la complejidad. En Freid, D. (Dir.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, pp. 432-433.

²⁵ *Ibid.*

pio saber (error y la ilusión), sus paradigmas, sus incertidumbres, sus maneras de contextualizar sus respectivos saberes.

En el nivel sociocultural de la academia

- Crear espacios de diálogo y debate académico al menos multidisciplinario,²⁶ es decir, de análisis de problemas desde diversas disciplinas; luego interdisciplinarios: préstamo de métodos y categorías, como, por ejemplo, el de investigación etnográfica.²⁷
- Metadisciplinarios hasta llegar al nivel transdisciplinario propiamente dicho.
- Promover el estudio crítico multidisciplinario o interdisciplinario de los siete saberes propuestos por el profesor Morin para la educación del futuro.²⁸
- Para establecer su validez y pertinencia.
- El profesor Nicolescu²⁹ sugiere inclusive el desarrollo de institutos, centros, redes (como ya existen), investigaciones, tesis doctorales, talleres pilotos foros sobre el nuevo paradigma de transdisciplinariedad. En fin, desarrollar una cultura y una comunidad académica centrada en la transdisciplinariedad.

A nivel pedagógico

- Promover investigaciones en innovación educativa basadas en la transdisciplinariedad.
- Promover en los estudiantes un pensamiento centrado en la “relación” de saberes, en la contextualización, y en los saberes “necesarios para la educación del futuro”.

²⁶ Borrero, A. 1980. *La transdisciplinariedad*. Simposio Permanente sobre Universitología, Ascún, Bogotá, Colombia.

²⁷ Martínez, M. 1997. *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico práctico*. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa.

²⁸ Morin, E. 2000. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: MEN/Unesco.

²⁹ Nicolescu, *op. cit.*

- Profundizar en los cuatro pilares de la educación propuestos por la Unesco, con un sentido transdisciplinario, es decir, con un espíritu científico, inquisitivo y crítico (aprender a conocer), pero igualmente de búsqueda de puentes entre las diferentes disciplinas y entre estas y las capacidades de cada quien, con creatividad y sentido de servicio y solidaridad (en la adquisición de habilidades técnico-profesionales, esto es, en el aprender a hacer); con tolerancia hacia las diferencias pero asimismo con un sentido transcultural, transreligioso, transpolítico y transnacional (aprender a convivir), y con una actitud intrapersonal integradora (inteligencia, sentimiento, cuerpo) y transpersonal en la que el propio educado sea capaz de llegar a ser educado por sus estudiantes, con consciencia de ello por parte de estos.
- En el plano curricular, se empiezan a observar modelos nuevos centrados en la integración de áreas, currículos organizados a partir de ejes transversales o de problemas, currículos centrados en proyectos, antes que en áreas o asignaturas.

En esta forma, la transdisciplinariedad aparece como una alternativa para el desarrollo del pensamiento complejo en la pedagogía. La convicción de quienes promueven esta tendencia es que esta representa la forma de concretar los pilares y saberes que se necesitan en el siglo que comienza. Es una tendencia en construcción germinal en la cual, sin embargo, hay ya pasos significativos, tanto en la teoría como en la práctica. Constituye, de todas maneras, un reto para nuestra reflexión y para nuestra acción.

LA REFORMA DEL PENSAMIENTO EN LA UNIVERSIDAD

La Universidad en nuestro país ha sido un nivel educativo que solo recientemente empieza a comprometerse con el desarrollo de una pedagogía explícita. Anteriormente se ejercitaba una pedagogía implícita a veces muy rica, gracias a la experiencia de sabios maestros, otra menos afortunada centrada en el modelo transmisionista tradicional. De todas maneras, una pedagogía al servicio de profesiones especializadas.

El Icfes,³⁰ acogíendose a los recursos normativos, empieza a formalizar un programa de formación de docentes universitarios, basado en una pedagogía explícita que vaya más allá del nivel tecnológico hacia una pedagogía crítica. Dentro de este marco cabe la posibilidad de integrar del proyecto transdisciplinario.

Para lograrlo, es preciso revisar el lugar epistemológico, ético y político desde el cual se concibe la Universidad, ya no solo como institución de formación profesional, a menudo con intereses particulares y para reproducir estructuras de poder de la propia sociedad (dominio del saber del poder), y abrir el horizonte de sentido hacia la Universidad como espacio de circulación libre de los saberes, orientado a la construcción de un nuevo nivel de civilización y a una nueva forma de concebir el poder del saber gracias a la democratización de los saberes.³¹

Como criterios metodológicos será preciso adoptar al menos el principio de la recursividad y el de la dialógica, de tal manera que se pueda establecer una mutua retroacción entre lo multi-pluri-inter-trans y metadisciplinario, a partir de variadas propuestas.

Igualmente, habrá que aplicar estos principios a la retroacción entre los agentes que dinamizan el currículo, la cultura académica y la relación entre las disciplinas, de tal manera que mutuamente se vayan influyendo dentro de una acción en espiral.

BIBLIOGRAFÍA

- Banathy, B. 1976. Educación y sistemas. En *Tecnología educativa*, 1. Lima: Retablo de Papel.
- Borrero, A. 1980. *La transdisciplinariad*. Simposio permanente de universitología, Ascún, Bogotá, Colombia.

³⁰ Ibarra, O., Martínez, E. y Vargas, M. 2000. *Formación de profesores de la educación superior: programa nacional*. Bogotá: Icfes.

³¹ Bravo, F. 2000. *Saberes y complejidad*. Seminario Permanente Pedagogía, Investigación y Formación Docente, Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia.

- Bravo, F. 2000. *Saberes y complejidad*. Seminario Permanente Pedagogía, Investigación y Formación Docente, Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia.
- Bunge, M. 1980. *Epistemología, ciencia de la ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. 1986. *Racionalidad y realismo*. Madrid: Alianza.
- Camillioni, A., Suoto, M., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E. y Barco, S. 1996. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós Educación.
- Colom, A. y Mèlich, J. 1982. *Teoría y metateoría de la educación: un análisis a la luz de la teoría general de sistemas* México: Trillas.
- Colom, A. y Mèlich, J. 1995. *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- González, M. 1997. *Pensamiento complejo*. Bogotá: Magisterio.
- Ibarra, O., Martínez, E. y Vargas, M. 2000. *Formación de profesores de la educación superior: programa nacional*. Bogotá: Icfes.
- Martínez, M. 1997. *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico práctico*. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa.
- Morin, E. 1986a. *El método*. T. III. *El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra-Teorema.
- Morin, E. 1986b. *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. 1992. *El método*. T. IV. *Las ideas*. Madrid: Cátedra-Teorema.
- Morin, E. 1995. Epistemología de la complejidad. En Freid, D. (Dir.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. 1997. *Articular Les Savoirs*. Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- Morin, E. 2000. *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: MEN/Unesco.
- Nicolescu, B. 1997. *The Transdisciplinary Evolution of the University Condition for Sustainable Development*. Ponencia presentada en the International Congress "Universities Responsibilities to Society", Bangkok, Tailandia.
- Piaget, J. 1979. *Naturaleza y método de la epistemología*. Buenos Aires: Proteo.
- Vasco, C. 1980. Teoría de sistemas y metodología científica. En: *Ciencia, Tecnología y Desarrollo* 4 (4).

La persona, fundamento de la concepción zubiriana de la religión*

EL PROBLEMA

En 1999, el pensador francés Jacques Derrida publicó un interesante libro de filosofía de la religión titulado *Donner la mort*, en el cual comenta la obra de un pensador centroeuropeo, Jan Patôcka.¹ En este, el filósofo francés hace afirmaciones que ciertamente aparecen familiares a nuestra manera de pensar occidental: “[...] la religión supone el acceso a la responsabilidad de un modo libre”,² o —más adelante—: “La génesis de la responsabilidad propuesta por Patôcka no describirá solamente una historia de la religión o de la religiosidad. Ella se confundirá con la genealogía de un sujeto que dice ‘yo’, de su referencia a sí mismo como instancia de la libertad, de la singula-

* Junio 28 del 2001.

¹ Patôcka, J. 1975. *Ensayos heréticos sobre la filosofía de la historia*. Praga.

² Derrida, J. 1999. *Donner la mort*. París: Galilée, p. 15.

ridad, de la responsabilidad, del llamado a sí mismo como ser frente a otro: el otro en su infinita alteridad [...],³ y, por último: “Aquí aparece [...] esto que es justamente el lugar y el sujeto de todas sus responsabilidades, a saber, la persona”.⁴ “La responsabilidad exige la singularidad irremplazable. O la irremplazabilidad a partir de la cual, únicamente se puede hablar de sujeto responsable, de alma como conciencia de sí, de yo [...] etc.”.⁵

Destaca Derrida, la vinculación de este tema con la filosofía de la historia, con la temporalidad y con la civilización occidental, originada en el concepto peculiar del *hombre* de los hebreos (cuyo arquetipo es Abraham, el padre de la fe y su experiencia de prueba por parte de Dios, analizada por Kierkegaard en el libro *Temor y temblor*). Con una clara referencia al pensamiento de Lévinas, Derrida subraya cómo el pensador polaco hace también un llamamiento a la responsabilidad de la cultura occidental cristiana con respecto a las otras culturas.

Y es aquí en donde se abre una cuestión inicial en relación con una filosofía de la religión, pensada desde un pensador occidental cristiano, pero abierta a otras concepciones religiosas, en el marco de la globalización. Si entendemos por esta “la simultaneidad con todos los rincones del globo [que] nos convierte, por primera vez en la historia en auténticos contemporáneos con los hombres de nuestro tiempo [...]”, y como “un sentimiento de riqueza cultural y de reconocimiento de lo otro y diverso [que] se abre paso en lo mejor de los corazones [...] [en la cual] avistamos una igualdad fundamental. Basada no en el uniformismo empobrecedor sino en el multiculturalismo de lo diferente”.⁶ ¿El concepto de *persona*, que según las filosofías personalistas es tal vez el aporte medular de la filosofía occidental cristiana a partir de san Agustín a la humanidad, facilita o impide el diálogo con esas otras concepciones, por ejemplo, con las asiáticas: budismo, hinduismo, taoísmo? Estas manifiestan cierta tendencia a la “disolución del yo” en el todo (brahmanismo), en el nirvana (budismo), o a la inacción (*wu-wei*, del taoísmo). Actualmente, a la vez, las nuevas concepciones holísticas manifiestan cierta propensión a

³ *Ibid.*, p. 18.

⁴ *Ibid.*, p. 44.

⁵ *Ibid.*, p. 77.

⁶ Mardones, J. 1997. *Desafíos para recrear la escuela*. Madrid: PCC, pp. 46-47.

disminuir la trascendencia de la persona dentro del entramado de relaciones ecosistémicas, planetarias, urbanas, institucionales, por ejemplo, en la denominada *ecología profunda*, no antropológica.

Revisemos algunos ejemplos concretos: en el brahmanismo antiguo el *ātman* se le suele identificar como el yo, sin embargo, no se trata del yo psicológico o personal, sino como una entidad independiente e imperecedera que nunca cambia, o como el lugar en que el *brahma* entra en contacto con el ser humano.⁷

Estos hombres, afirma otro autor, buscan la salvación, su propia salvación (*moksa*), que les permitirá escapar a su muerte. Pero en el momento en que toman consciencia de su individualidad, esta se les presenta como doble, análoga en esto, por otra parte, a todo el cosmos: el individuo empírico es lo que han abandonado, lo que les ataba al mundo de lo caduco, de la casta, de los ritos y de la muerte. Hay, sin embargo, en lo más profundo de ellos mismos un individuo distinto *ātman* “yo” o “mí”, o mejor, que no lo dice más que para negar los límites empíricos y fundirlo en el Brahman.⁸

En el budismo parece darse más bien una propuesta de superación del yo personal. De hecho, “deseos, temores, esperanzas, desesperaciones, disgustos y dolores”⁹ que en Occidente se asocian con la condición de la persona (especialmente en la filosofía influida por el existencialismo) son en aquella filosofía expresión de ceguera e ignorancia.

En el budismo, afirma otro estudioso, “el hombre es producto de la ignorancia y el karma y, en consecuencia, debe superarlos. Cree erróneamente que es idéntico a la personalidad psicofísica —*pudgala*, formada por los cinco agregados (materia, sentimientos, sensaciones, ideas e instintos)—. Puede conocer la verdad acerca de su naturaleza esencial separando los agregados”.¹⁰

⁷ García, V. 1988. *La sabiduría oriental: taoísmo, budismo, confucianismo* (2ª edición). Bogotá: Cincel-Kapelusz.

⁸ Parain, B. (Ed). 1969. *Historia de la filosofía siglo XXI. V.1 El pensamiento prefilosófico y oriental*. México: Siglo XXI, p. 92.

⁹ García, *op. cit.*, p. 118.

¹⁰ Radakrishnan, S. y Raju, P. 1964. *El concepto del hombre: estudio de filosofía comparada*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 332.

En el taoísmo, la liberación del ser humano se logra en la identificación con el tao, por medio del “no obrar” (*wu-wei*). “El camino [dice el *Tao-te-king*] es inactivo, pero lo hace todo”.¹¹ “[...] la acción lenta es útil y nada iguala lo que nos dice el silencio ni nada nos da la satisfacción que nos proporciona la quietud”.¹² Conceptos que parecen reñir con la concepción de la persona como ser abierto a la comunicación y a la acción.

LA PERSONA EN EL PENSAMIENTO DE ZUBIRI

La filosofía de la religión tiene como base inequívoca en el pensador español, el concepto de *persona*. Ahora bien, en el libro *El hombre y Dios* de Zubiri, plantea en la primera frase de la introducción, que se va a referir a la relación del hombre con Dios en el sentido de realidad divina, no en el sentido de un Dios determinado. En este se trata a la persona dentro del segundo capítulo que se refiere al “Cómo se es hombre”, después de haber analizado “Qué es ser hombre”. Y en este primer capítulo, se ubica el tema del hombre dentro del análisis de la realidad, en general, y, luego, de la realidad humana, en particular, porque el hombre es, por sobre todo, una “realidad”.

Como realidad, el hombre es un sistema de notas, una sustantividad (no una sustancia), que tiene como características específicas, la vida, la animalidad y la peculiaridad de su formalidad característica, la “inteligencia sentiente”.

Después de este minucioso análisis de las notas y de su organización psicoorgánica, aparece el concepto de *suidad* o “ser suyo”, que es “la razón formal de la ‘personidad’” (que es preciso diferenciar de la personalidad). Recordemos este texto, al respecto: “Ser persona, evidentemente no es simplemente ser una realidad inteligente y libre. Tampoco consiste en ser un sujeto de sus actos. La persona puede ser sujeto pero es porque ya es persona, y no al revés. También suele decirse que la razón formal de la persona es la subsistencia”.¹³ Pero yo no lo creo: la persona es subsistente ciertamente, pero lo es porque es suya. La suidad es la raíz y el carácter formal de la personidad en

¹¹ *Tao-te-king*, XXXVII.

¹² *Tao-te-king*, XLIII.

¹³ García, *op. cit.*, p. 162.

cuanto tal, y la personeidad es “este carácter que tiene la realidad humana en tanto que suya [...] es la forma de realidad” humana.¹⁴ Esta, junto con la personalidad (figura según la cual la forma de realidad se va modelando en sus actos), hace que el hombre sea persona, o animal personal. En la filosofía de la historia de las religiones desarrolla además el tema de la actitud radical de la persona como vía para explicar el hecho religioso.

Para nuestro efecto, es preciso resaltar que Zubiri entiende que toda la realidad, de la cual forma parte la persona, también constituye una sustantividad, por ejemplo, en el caso de los seres vivos, “todo ser viviente es en una o en otra forma un fragmento del Universo y su propia vida es un momento del Universo entero”.¹⁵

LA FILOSOFÍA DE LA RELIGIÓN

Para el propósito del presente escrito, interesa subrayar que en Zubiri, la persona es, entonces, una realidad y un animal de realidades que existe dentro de la realidad, abierto a esta y gracias a esta. Para Zubiri, esa realidad es fundante, posibilitante e impelente. Pero esto es gracias a que la realidad tiene poder, se me impone, y el fundamento de ese poder constituye un problematismo que nos remite, abre a la realidad de Dios.

Ya en su primera obra publicada¹⁶ nos llamaba la atención de que el hombre de la doble ligación o religación de la persona, por una parte la obligación de existir y por la otra, la religación a lo que nos hace existir, a lo que previamente nos hace ser, nos posibilita e impele a existir.

Hay, así, un tensor antropológico de la realidad y una dimensión teológica de la persona; en cuanto a lo primero, dice Zubiri: “La forzosidad con que el poder de lo real me domina y me mueve inexorablemente a realizarme como persona es lo que llamo apoderamiento. El hombre solo puede realizarse apoderado por el poder de lo real y a este apoderamiento es a lo que he llamado

¹⁴ Zubiri, X. 1985. *El hombre y Dios (HD)* (3ª edición). Madrid: Alianza, p. 49.

¹⁵ Zubiri, X. 1989. *Estructura dinámica de la realidad (EDR)*. Madrid: Editorial, p. 201.

¹⁶ Zubiri, X. 1987. *Naturaleza, historia y Dios (NHD)* (89ª edición). Madrid: Alianza, p. 428.

religación. El hombre se realiza como persona gracias a su religación al poder de lo real”.¹⁷ En cuanto a lo segundo, “la religación en sí misma [afirma] como actitud humana es la actualización de la fundamentalidad del ser humano; es la actualización de la poderosidad de lo real en tanto que deidad. Y como actitud de religación subyace a todas las actitudes del hombre”,¹⁸ y luego afirma: “[...] y todo acto personal, aún en el más modesto del más modesto”,¹⁹ generalmente en forma oscura, larvada, incompleta.

Es evidente en este caso la similitud de estos textos con la concepción taoísta de la realización humana, según la cual, “cada ser se desarrolla gracias a una fuerza interna que le es comunicada por el cielo (*t’ien* es también la naturaleza); esta fuerza participada le es propia y predetermina sus formas sucesivas”.²⁰ A este mismo respecto, añade Zubiri:

El poder es la condición dominante de lo real en cuanto real [...]. Ahora bien a ese poder último, posibilitante, imponente le llamo deidad. Deidad no es Dios. Le llamo deidad por dos razones; porque será justamente la vía que nos conduzca a Dios, y además porque en última instancia el hombre ha sentido siempre como un poder de deidad ese poder universal y dominante que la realidad tiene sobre él y sobre las cosas que son reales.²¹

El poder de lo real es fundamental para dar razón del hecho religioso. Entre las caracterizaciones que de este hace Zubiri, destaca que trasciende las cosas singulares, hacia el común de lo real (trascendente); interviene de modo activo en la vida del ser humano; es fuente de todas las cosas, especialmente de las vivientes; es fundamento solidario de las cosas reales y de su organización; afecta personalmente lo más nuestro, lo más íntimo de cada uno; domina los hechos polares de toda existencia (tales como el nacimiento y la muerte); dirige la colectividad humana; tiene sentido de destino; rige la

¹⁷ Zubiri, X. 1982. *Siete ensayos de antropología filosófica (SEAF)*. Bogotá: USTA, p. 178.

¹⁸ Zubiri, X. 1993. *El problema filosófico de la historia de las religiones (PFHR)*. Madrid: Alianza, p. 52.

¹⁹ *Ibid.*, p. 53.

²⁰ Parain, *op. cit.*

²¹ Zubiri, 1993, *op. cit.*, pp. 43-44.

unidad del cosmos; es sagrado, lo llena todo; no solo el espacio físico es perdurable, perenne.²² A ese poder es al que denomina *deidad*.

Así, pues, tanto en el carácter fundante de la realidad como en el problema del poder de lo real, el ser humano queda abierto a la trascendencia. Allí encuentra su razón de ser última el hecho religioso. Y allí puede estar el espacio para un diálogo fecundo entre las diversas religiones en un mundo multicultural y globalizado. En su polémica con Habermas en cuanto al concepto de *religión*, el profesor José María Mardones destaca como “la religión es una relación con lo sagrado (divino) que abre a la experiencia de la finitud humana y a la inaprehensibilidad total de lo real”, y añade todavía más: “La realidad vista desde la experiencia religiosa o sagrada aparece dotada de una nueva dimensión (‘lo último’, ‘lo real’, ‘lo definitivo’, ‘lo valioso’)”.²³ En fin, como se puede apreciar, coincide este filósofo de la religión, desde otra perspectiva, en que la experiencia de la realidad en su divinidad y en su inaprehensibilidad es la base del hecho religioso.

LA RESPONSABILIDAD DE LA CULTURA OCCIDENTAL CRISTIANA

El aporte de la cultura occidental cristiana es el descubrimiento de la persona como singularidad, yo, mismidad, suidad. La base de esta persona es la libertad y la responsabilidad, pero en la interpretación de estas características difieren las religiones.

No significa esto que las otras concepciones, especialmente las de carácter monista, desconozcan la realidad singular de cada quien. Por el contrario, esa realidad es básica en el hecho religioso. En el budismo, por ejemplo, el hombre también es persona psicofísica: “La personalidad psicofísica consta de [...] cinco grandes agregados o *skandhas* [afirma un estudioso de esta concepción] *rupaskandha*, o el agregado de la materia, o el agregado de los sentimientos y las sensaciones, *samjnaskandha* o el agregado de las ideas, *samskaraskandha* o el agregado de los instintos, inclinaciones, impresiones, etc. Y *vijnanaskandha*

²² *Ibid.*

²³ Mardones, *op. cit.*, p. 264.

o el agregado de la conciencia”²⁴ de todas maneras, este último es distinto del *vijnana* puro o conciencia pura. Sería pertinente en otro estudio indagar si el concepto de *agregado* puede asemejarse al concepto de *sistema*, de notas en que consiste la sustantividad personal para Zubiri, pero es claro que para esta concepción oriental hay un reconocimiento de la realidad subjetiva.

Todavía más se puede afirmar que “el objeto central de la filosofía hindú es el descubrimiento de la verdadera naturaleza del ‘yo’, de la base de la experiencia del ‘yo’”,²⁵ y de allí la importancia de la interiorización.

Sin embargo, el sentido de estos conceptos sobre la singularidad tiene un significado diferente al del concepto de *persona* en Occidente. En el caso del brahmanismo: “El hombre es exhortado a realizar el *ātman*; pero el *ātman* no es una personalidad en el sentido psicológico que se le da generalmente a la palabra. No es por ejemplo una integración de todos los caracteres que posee un ser humano”,²⁶ los cuales tienen que ser superados en el proceso de la búsqueda de la salvación. Se puede, entonces, precisar la diferencia entre las concepciones hindúes y chinas, con respecto a las occidentales en que, mientras para ellos lo que en Occidente consideramos como persona es meramente un vehículo para alcanzar una identificación con el ser, la razón cósmica o el nirvana, en Occidente la persona acaba por ser un término en sí mismo, irreductible a ese ser, razón o nirvana.

Ciertamente, se ha señalado que las expresiones místicas del cristianismo occidental también llegan en los momentos supremos de la contemplación a una identidad con el amor divino, y que el momento máximo de adoración —dice Zubiri— es “como un desaparecer ante Dios”;²⁷ el adverbio *como* establece aquí una tajante diferencia. No es un “desaparecer ante Dios”, sino “como” un desaparecer ante Él, porque de todas maneras, la persona mantiene su realidad singular. Además esto es así, en el caso del cristianismo, porque también Dios es realidad personal, y la relación del hombre con Dios es una relación personal.

²⁴ Radhakrishnan y Raju, P. 1964. *El concepto del hombre: estudio de filosofía comparada*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 239.

²⁵ *Ibid.*, p. 378.

²⁶ *Ibid.*, p. 376.

²⁷ Zubiri, 1985, *op. cit.*

Ciertamente, en lo que se puede encontrar una experiencia común es en que en la impresión primordial de la realidad, el ser humano percibe el poder de lo real y dentro de este, se preocupa por el fundamento de ese poder: Dios. La persona es un *margayayín*, como lo denomina el Rig Veda, esto es, un caminante que sigue un sendero, una vía, un camino hacia esa divinidad. Es el “estar yendo hacia”, porque se experimenta que se “está viniendo de”, instalado en la divinidad, como lo sostiene Zubiri.²⁸ Pero también en la “habitud de alteridad” de la persona que nos recuerda la singularidad y la suidad personales, no significa una desconexión con el resto de lo real, sino una articulación con lo social y lo histórico (el hombre es un ser individual, social e histórico) y con toda la estructura del universo.

La denominada *globalización* nos permite estar presentes frente al acontecer, al menos fenoménico de las distintas religiones; nos permite valorar su importancia, percibir cómo en todas estas se da una epifanía de Dios (Zubiri la percibe hasta en el ateísmo), nos pide respetar sus propuestas. La coyuntura histórica actual, por otra parte, nos enfrenta con amenazas planetarias que ponen en peligro la propia vida y la existencia humana en el planeta, efecto, muchas de estas, del propio proceso de globalización (industrialización, guerras mundiales, crisis ecológica, conflicto Norte-Sur, quizás la manipulación genética) a que ha conducido la civilización occidental, en virtud, sobre todo, de una interpretación individualista del ser humano, bien distinta de su realidad personal. Se hace necesario, entonces, el diálogo entre esas religiones para abrir camino a un nuevo tipo de civilización humana en la que todos podamos convivir. Como en todo verdadero diálogo, es preciso ir más allá de las posiciones a las intenciones y a la forma como se han desarrollado a través de la historia. En este momento, los umbrales comunes para dicho diálogo se pueden encontrar en temas tales como lo real, su incomensurabilidad, su carácter omnicompreensivo, su poder, su articulación y, dentro de esta articulación, la sustantividad de la persona, su suidad o realidad, sobre los cuales, Zubiri ha hecho una significativa reflexión.

²⁸ Zubiri, 1985, *op. cit.*; 1993, *op. cit.*

BIBLIOGRAFÍA

- Derrida, J. 1999. *Donner La Mort*. París: Galilée.
- García, V. 1988. *La sabiduría oriental: taoísmo, budismo, confucianismo* (2ª edición). Bogotá: Cincel-Kapelusz.
- Mardones, J. 1997. *Desafíos para recrear la escuela*. Madrid: PPC.
- Mardones, J. 1998. *El discurso religioso de la modernidad: Habermas y la religión*. Barcelona: Anthropos.
- Parain, B. (Ed.). 1669. *Historia de la filosofía. Siglo XXI. V. 1. El pensamiento prefilosófico y oriental*. México: Siglo XXI.
- Patôcka, J. 1975. *Ensayos heréticos sobre la filosofía de la historia*. Barcelona: Península.
- Radakrishnan, S. y Raju, P. 1964. *El concepto del hombre: estudio de filosofía comparada*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zubiri, X. 1982. *Siete ensayos de antropología filosófica (SEAF)*. Bogotá: USTA.
- Zubiri, X. 1985. *El hombre y Dios (HD)* (3ª edición). Madrid: Alianza.
- Zubiri, X. 1987. *Naturaleza, historia y Dios (NHD)* (89ª edición). Madrid: Alianza.
- Zubiri, X. 1989. *Estructura dinámica de la realidad (EDR)*. Madrid: Alianza.
- Zubiri, X. 1993. *El problema filosófico de la historia de las religiones (PFHR)*. Madrid: Alianza.

Complejidad: la filosofía de la ciencia desde el observatorio de la transdisciplinariedad*

DE LA ESPECIALIZACIÓN AL ESPECIALISMO

El enfoque inicial de la filosofía de la ciencia estuvo asociado, a comienzos del siglo XX, al neopositivismo y a la tendencia a la superespecialización, y esa tendencia fue la que permitió el inmenso crecimiento en cantidad y variedad de disciplinas científicas a lo largo del siglo XX. El grado de profundidad, la riqueza en métodos y técnicas investigativas e interpretativas, lo mismo que los fabulosos resultados de los que hoy podemos disfrutar, traducidos tecnológicamente en el bienestar material de las sociedades. Ahora bien, este potencial de las ciencias se convirtió, según algunos, en un vicio, el especialismo. Este es, según el pensador español Ortega y Gasset, el vicio de quien lo sabe “prácticamente todo de prácticamente nada” y por fuera de esto no sabe nada más.

* Octubre 11 del 2001. Publicado en la *Revista de Investigaciones UNAD*, Bogotá, 2001.

Tal vicio trajo consigo varios factores asociados: uno el desarrollo de lenguajes cada vez más técnicos y exclusivos, a los que solo pueden llegar los “nuevos iniciados”. La sobrevaloración del propio saber y de su lenguaje sobre los demás y, desde luego, sobre el lenguaje y el saber común, o de la cotidianidad. La consiguiente negación a entrar a considerar perspectivas y enfoques de otras disciplinas, como un acto de falta de rigor, seriedad y hasta de ética profesional. Lo cual implica que esas otras perspectivas son responsabilidad de otros, así se trate de un mismo objeto de estudio, que ofrece diversas dimensiones y perspectivas.

Por fortuna esta tendencia al superespecialismo puede hoy ser “falsada” con contraejemplos de insignes científicos como Einstein, Heisenberg, Bronowski, el mismo Popper, que supieron estar abiertos a disciplinas diferentes a la suya propia, la política, las artes, la ética. Cuentan sus discípulos que Gaston Bachelard dictaba por la mañana clases de física nuclear a los interesados en esta disciplina, y, por la tarde, lecciones de poesía a quienes tenían interés en esta. Algunos pocos entendieron que entre los dos discursos había un hilo conductor.

Pero igualmente, por fortuna, las exigencias de una comprensión más profunda y exacta de los distintos objetos de estudio, obligó a los científicos a buscar el enfoque interdisciplinario, ya desde las primeras décadas del siglo XX. Fue el caso del modelo reduccionista, que permitió, por ejemplo, al biólogo, recurrir al químico, cuando descubrió que la célula es un laboratorio químico; a este último, recurrir al físico cuando se encontró con los átomos y partículas dentro de ese laboratorio; y al físico, de pronto, tener que llamar al astrónomo cuando se percató de que lo que sucede en ese universo atómico tiene que ver con radiaciones solares y cósmicas. Finalmente, muchos de ellos tuvieron que recurrir al historiador y al sociólogo de la ciencia cuando se vieron en la necesidad de entender por qué los cambios en la historia de sus respectivas disciplinas y el éxito de determinadas teorías sobre otras en un momento dado de esa historia.

La interdisciplinariedad ha tenido posteriores desarrollos por medio de grupos científicos y tecnológicos encargados de empresas investigativas concretas; tal vez, más desarrollos en las ciencias naturales y en la tecnología que en las ciencias humanas y sociales, en razón de que estas últimas, en muchos casos, todavía se encuentran consolidando su estatuto epistemológico. En el

campo de los procesos de diseño y rediseño curricular, constituye un término de empleo prácticamente obligado.

Últimamente, una nueva epistemología invita a considerar como el superespecialismo no solo es una visión insuficiente desde el punto de vista epistemológico, sino que implica una actitud política (el poder del saber) y ética (la presunta ausencia de responsabilidad con respecto a otras dimensiones o perspectivas del objeto que se estudia, con respecto al contexto de aplicación o a otro tipo de racionalidades distintas de la estrictamente científica).

LAS OBJECIONES A LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Recientemente aparecen, sin embargo, pensadores que consideran imposible la interdisciplinariedad. Es el caso del profesor Mattei Dogan, quien en un artículo titulado “¿Interdisciplinas?”, afirma que la literatura sobre la interdisciplinariedad se compone sobre todo de “defensas, recomendaciones y generalidades”.¹ Entiende la interdisciplinariedad como “cruce de disciplinas”. Después de una reseña histórica puntual sobre esta tendencia, se dedica a sustentar las siguientes tesis:

- “Hoy nadie puede conocer más de una sola disciplina en su totalidad”,² lo cual difícilmente se puede negar.
- “El enfoque multidisciplinario es engañoso porque propugna por la división de la realidad en diversos fragmentos”,³ lo cual es igualmente cierto en lo que dice relación con la multidisciplinariedad.
- “Cuando se emprenden investigaciones relativas a varias disciplinas, lo que se hace es combinar segmentos de disciplinas y de especialidades, no disciplinas completas”,⁴ lo cual también se puede considerar exacto en determinadas investigaciones realizadas hasta el momento, por ejemplo, en las del modelo reduccionista.

¹ Dogan, M. 1997. ¿Interdisciplinas? *Relaciones*, 157, 16-18. Recuperado de www.uyeb.com.uy/relaciones/9706, s. p.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

La primera objeción nos previene justamente contra un riesgo que, desde luego, es preciso evitar, y es el de cambiar los logros de la especialización por generalidades, vaguedades o empleos ilegítimos de los conocimientos de otras disciplinas (tal como lo denunciara el profesor Sokal, con respecto a ciertos pensadores denominados *posmodernos*). Esta, ciertamente, es una propuesta que no tiene consistencia.

La segunda objeción destaca que no se puede confundir la multidisciplinariedad con la interdisciplinariedad o la transdisciplinariedad, porque la primera nos ofrece solamente una sumatoria de enfoques fragmentarios o parciales de la realidad que, aunque pueden enriquecer el conocimiento de un tema, no identifican las interacciones e interrelaciones de este. Es decir, en términos del autor que comentamos, solo permite un paralelismo parcialmente útil.

Al argumentar la tercera objeción el profesor Dogan, destaca la imposibilidad de establecer “interdisciplinas”. Nos muestra la imposibilidad de “combinar” disciplinas completas, ya que solo se pueden “hibridar” o combinar fragmentos de varias disciplinas (seguramente no de muchas). Pero, ¿cómo entender entonces la físicoquímica, o la psicolingüística, entre otras?

Con base en tales argumentaciones, sus sintéticas objeciones a la interdisciplinariedad concluyen con la postura de otro autor, Francois Kurilsky, quien afirma categóricamente: “[...] entendámonos bien, sobre lo que es o no es interdisciplinariedad. Si se quiere conseguir progresos, la investigación debe ser extremadamente especializada y traspasar las fronteras de los conocimientos en puntos muy precisos y con un temario estrechamente definido”.⁵ Como están las cosas, nos parece que esta es una apreciación adecuada de lo que hoy por hoy es estrictamente la interdisciplinariedad.

Ante estas apreciaciones, la propuesta del epistemólogo Basarab Nicolescu,⁶ especialista en el tema, discrepa notoriamente y más bien encuentra una variedad de grados de interdisciplinariedad:

⁵ Citado en Dogan, *op cit.*, s. p.

⁶ Nicolescu, B. 1997. *La evolución transdisciplinaria de la Universidad, condición para el desarrollo sostenible*. Comunicación ante el Congreso “Responsabilidades Universitarias con la Sociedad”, Universidad de Chulalongkorn, Bangkok, Tailandia.

- Un grado de aplicación, afirma. Por ejemplo, cuando los métodos de la física nuclear son transferidos a la medicina, esto conlleva nuevos tratamientos para el cáncer.
- “Un grado epistemológico”, por ejemplo, transferir métodos de la lógica formal al área de la ley general genera algunos aspectos interesantes de epistemología de las leyes.
- Un grado de generación de nuevas disciplinas, por ejemplo, cuando los métodos de la matemática fueron transferidos a la física se generó la fisicomatemática.

Ciertamente todavía cabe aplicar las objeciones de Dogan a esta propuesta, sin embargo, ¿dichas objeciones la invalidan?

LA TRANSDISCIPLINARIEDAD ES OTRA COSA

La palabra *transdisciplinariedad* indica en una de sus acepciones el trasegar a través de las disciplinas y, ciertamente, si la interdisciplinariedad es tan difícil, la transdisciplinariedad puede parecer una propuesta totalmente imposible e ilegítima. ¿De ser así, por qué organismos tan prominentes como la Unesco la proponen como un proyecto para el siglo XXI, y las universidades europeas la proponen como el sentido mismo de lo que será una universidad en este siglo?

El autor del que nos hemos ocupado en su crítica a la interdisciplinariedad, curiosamente concluye sugiriendo más bien algo parecido a la transdisciplinariedad en vez de hablar de interdisciplinariedad. Dice así: “[...] como en realidad son especialidades y no disciplinas completas las que coinciden, la noción de interdisciplinariedad debería sustituirse por la noción, más adecuada de transespecialidad o poliespecialidad”.⁷ ¿Transespecialidad tiene que ver con transdisciplinariedad, al menos parcialmente?

La transespecialidad parece entonces para él más factible que la interdisciplinariedad. Ahora bien, de conformidad con el pensamiento del profesor Edgar Morin,⁸ la transdisciplinariedad ha acompañado a la ciencia moderna

⁷ Dogan, *op. cit.*, s. p.

⁸ Moran, E. 1998. *Articuler les savoirs*. Buenos Aires: Universidad Del Salvador.

desde sus comienzos. De lo que se trata ahora es de desarrollar una nueva modalidad de esta. En efecto, desde el punto de vista epistemológico hegemónico, hasta hace poco, esto es, del “monismo epistemológico y metodológico” positivista y neopositivista, categorías como *método científico*, *hecho*, *hipótesis*, *teoría*, *modelo matemático* atravesaron a todas las disciplinas que querían tener estatuto de “científicas”, incluidas las que se ocupaban de sujetos sociales.

En el marco posterior de una concepción pospositivista que reconoce el pluralismo epistemológico y metodológico, la articulación entre el explicar y el comprender, es decir, entre la racionalidad lógico-analítica y la crítico-hermenéutica, y que asume nuevas categorías como la de *paradigma*, *reflexividad*, *investigación de segundo orden*, superación de la polémica entre lo cuantitativo y lo cualitativo, se requiere una nueva manera de articular los saberes, una nueva interdisciplinariedad. Su sentido estaría dado por tres prefijos: *entre* las disciplinas, *a través* de las disciplinas y *más allá* de las disciplinas. Los pilares de esta nueva interdisciplinariedad, señalados por Nicolescu son, a saber:

- La aceptación de diversos niveles en la realidad (y con ello, de diversos tiempos y ritmos, como lo señaló en su momento Fernand Braudel⁹).
- La aceptación de la lógica del tercero incluido
- La visión de complejidad

Estos pilares no aparecen como inventos de los saberes sociales, sino más bien como proyección sobre estos, de los avances de la física cuántica, la cosmología cuántica y la biología molecular.

En este caso, lo que preocupa es más bien esta proyección que, de no entenderse dentro de un bucle físico, biológico, cultural, propuesto por el pensamiento complejo, puede aparecer de discutible legitimidad.

En realidad, tenemos que estar de acuerdo con que esta nueva transdisciplinariedad no constituye un hecho, sino un proyecto. Es una tarea por realizar. En ese sentido, se trata más que de un paradigma constituido (habitable) o de “recomendaciones”, de un “paradigma emergente” (todavía no

⁹ Braudel, F. 1980. *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.

habitable), difícil y abierto, que apenas se anuncia y que implica, como lo señala el propio profesor Morin, una “reforma del pensamiento”.

Más si se tiene en cuenta el sentido del concepto *transdisciplinariedad*, que se refiere a “más allá de toda disciplina”. Concepto que igualmente merece precisión porque fácilmente se relaciona con la búsqueda de una metaciencia o de una visión holística, indiferenciada, totalitaria y cerrada. No, “más allá de las disciplinas” dice relación con la apertura de la racionalidad científica, disciplinaria, a otras racionalidades cultivadas por el ser humano, como las racionalidades cotidiana, literaria, poética, mítica o religiosa, apertura que no tiene en cuenta la pluridisciplinariedad, la multidisciplinariedad o la interdisciplinariedad. Y esta dimensión hace el reto más difícil. Es el reto de “conjuguar la prosa con la poesía”, según expresión de Morin, una alternativa para “civilizar la Tierra”.¹⁰ ¿Cómo desarrollar este proyecto? Nicolescu y su grupo proponen enfrentar tres niveles operativos:

- El actitudinal, que consiste en la disposición del científico a abrirse a la comprensión de otros lenguajes y métodos disciplinares en un intento por comprenderlos. Es el nivel básico.
- El académico, que se refiere a diversas actividades que se pueden desarrollar dentro de las instituciones educativas en relación con la investigación y el diálogo multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario.
- El epistemológico, que, con base en los niveles anteriores, llevaría a un grupo de científicos a identificar intersecciones comunes entre las disciplinas, metapuntos de vista en torno a los cuales se pueda desarrollar un lenguaje común. Tal vez el primero de los siete saberes necesarios para la educación del futuro pueda ser uno de estos: el error y la ilusión como fuentes de desarrollo del conocimiento disciplinar; otro, por qué no, la imaginación como instrumento del que se valen los científicos para construir su conocimiento y apoyar la actividad racional; y la metáfora como recurso lingüístico usual

¹⁰ Morin, E. 2000. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Unesco/MEN, p. 88.

entre las diversas racionalidades para aproximarse a la realidad (¿átomo? ¿Caldo de cultivo? ¿Hueco negro? ¿Hélice DNA?, etcétera)

LA FILOSOFÍA DE LAS CIENCIAS VISTA DESDE EL OBSERVATORIO DE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

Una de las nociones de *filosofía de las ciencias* la concibe como la reflexión de segundo orden en relación con el sentido de la ciencia y de su práctica dentro de la sociedad en la que se produce, en un momento de la historia.

Los acontecimientos pasados y futuros los observamos desde el nivel histórico que nos ha correspondido vivir. Desde este nivel, la evolución de la filosofía de las ciencias se puede caracterizar por medio de tres metáforas:

- En un primer momento, la del cuento del rey desnudo, que creyó haber mandado hacer y vestir el mejor de los trajes, y se lo hizo creer a todos sus súbditos, hasta cuando un niño se burló de la desnudez del soberano. El vestido lo conformaría el contexto de justificación que hizo pensar a los científicos que gracias la visión internalista de la estructura científica, a la pretendida objetividad y a la neutralidad valorativa, podían desarrollar un saber absolutamente inmunizado, ajeno a las implicaciones éticas y socioeconómicas o políticas. El niño representaría la denuncia de los maestros de la sospecha y, más recientemente, de la teoría crítica de la sociedad.
- En un segundo momento, la de la bruja de *La bella durmiente* en su diálogo con el espejo: “Espejito, espejito, ¿quién es la más bella del reino?”. El espejo representaría la autorreflexión de los científicos y la imagen representada en él, los paradigmas y el universo simbólico de las comunidades científicas especializadas. Fuera de estos discurren las demás disciplinas y racionalidades, algunas de estas en medio de un sueño centenario.
- Desde la transdisciplinariaiedad había que construir la metáfora más pertinente, pero tal vez podría ser pertinente por ahora la del rey mendigo, que permite que las otras racionalidades invadan la propia (como, por ejemplo, cuando Feyerabend denuncia que la

ciencia misma puede ser un mito) y el científico hace el ensayo de asumir la racionalidad del “otro”, del que tradicionalmente ha sido excluido.

Acontecimientos como el de la nueva guerra que se anuncia, que además, según se proclama, va a ser una nueva forma de guerra, ponen en evidencia, tanto el hecho de que casi todo lo que nos pasa es un milagro de la ciencia, como la complejidad y la multidimensionalidad de la realidad y de sus perspectivas de estudio, y la pluralidad de racionalidades, discursos (incluidos aquellos que no son forzosamente científicos), estructuras simbólicas y ritmos de la evolución de esa realidad. (¡Qué interesante fuera que el emperador del momento pudiera vestir el turbante del “santo mártir musulmán” para observar al materialista occidental, y el apasionado por Alá pudiera observar por medio del poderoso satélite occidental al imperdonable terrorista oriental!). La actual situación también pone en evidencia, de manera colectiva, la pérdida de toda “seguridad”, incluida la que se ha podido tener en la ciencia y en la tecnología.

Para nuestro país y particularmente para nuestras universidades, nos plantea un inmenso y difícil reto, como es el de aprovechar la experiencia de la historia. Y esto significa evitar volver a caer en sus equivocaciones. El reto nos invita a articular el incipiente y necesario desarrollo científico con un equivalente desarrollo sociohumanístico y ético; el mundo de la ciencia con el mundo de la vida y sus diversas racionalidades; en integrar críticamente los contextos de la práctica científica (justificación, descubrimiento y aplicación) para evitar volver a desarrollar comunidades científicas discriminatorias e inconscientes de sus responsabilidades éticas, políticas e históricas. Aprovechar de manera igualmente crítica, tanto la autonomía de las especializaciones, como el fecundo pluralismo epistemológico y metodológico, y la diversidad de racionalidades y discursos, para buscar una adecuada integración transdisciplinaria y hacer avanzar el conocimiento en favor de una liberación social y de un desarrollo humano integral.

El reto es difícil y, como tal, es un reto, ante todo, a la creatividad, para que, si la amenaza actual nos lo permite, en algún momento del futuro podamos beneficiarnos, ojalá mejor que lo que lo han hecho otros pueblos, del avance del conocimiento humano y de sus inmensas potencialidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Braudel, F. 1980. *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Bunge, M. 1986. *Racionalidad y realismo*. Madrid: Alianza.
- Delgado, J. 1995. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Dogan, M. 1997. ¿Interdisciplinas? *Relaciones*, 157, 16-18. Recuperado de www.uyeb.com.uy/Relaciones/9706.
- Hacking, I. 1985. *Revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ibáñez, J. 1991. *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*. México: Siglo XXI.
- Khun, T. 1970. *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mardones, J. 1991. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. 1977. *El método*. Madrid: Cátedra-Teorema.
- Morin, E. 1998. *Articuler les savoirs*. Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- Morin, E. 2000. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Unesco/MEN.
- Nicolescu, B. 1997. *La evolución transdisciplinaria de la Universidad, condición para el desarrollo sostenible*. Comunicación ante el Congreso “Responsabilidades Universitarias con la Sociedad”, Universidad De Chulalongkorn, Bangkok, Tailandia.
- Popper, K. 1995. *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.

Educación en y para los derechos humanos desde la perspectiva de Xavier Zubiri*

RESUMEN

Este escrito estudia la educación en y para los derechos humanos desde el pensamiento del filósofo español Xavier Zubiri. Identifica el interés por los derechos humanos como un ingrediente de nuestra manera de estar hoy en la realidad, y a la luz de una visión zubiriana de la educación, propone algunos criterios para reflexionar y orientar la educación en función de tales derechos.

PALABRAS CLAVE

Derechos humanos, manera de estar en la realidad, tradición, capacitación, posibilidad, dignidad humana, libertad, democracia.

* Ponencia presentada ante el Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana del 2006.

PRESENTACIÓN

En esta ponencia se aborda el tema de la educación en y para los derechos humanos, desde la perspectiva del pensamiento de Xavier Zubiri. Se plantea la hipótesis de que la realidad actual de este tema se encuentra en la tensión entre el discurso y las prácticas efectivas, y que para superar esa tensión, es preciso realizar un esfuerzo educativo como proceso de capacitación, pero un proceso que implica simultáneamente la transformación de las propias prácticas pedagógicas.

Para desarrollar la ponencia, luego de un planteamiento del tema, se desarrolla la idea de los derechos humanos como expresión de nuestra manera de estar en la realidad, luego se revisa sumariamente el concepto de *educación*, para entrar a considerar la educación para los derechos humanos y, finalmente, la educación en los derechos humanos.

Este tema es —imitando la expresión de Ortega y Gasset— un tema de nuestro tiempo. Claro está que en muchas partes del mundo tal vez tan solo en el nivel del discurso, según lo constata uno de los especialistas en el asunto, quien afirma: “Todavía hoy los derechos humanos siguen siendo una promesa incumplida para la gran mayoría de los habitantes de nuestro planeta”,¹ y ello en razón de que en esas partes vuelven a cabalgar “los cuatro jinetes del Apocalipsis: el hambre, la peste, la guerra y la muerte”;² sobra decir que en nuestro país este incumplimiento es particularmente evidente por cuanto al menos dos de esos jinetes —la guerra y la pobreza— parecen no querer dar tregua a gran parte de nuestra población.

El connotado Informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) del 2003 sobre el desarrollo humano en Colombia, conocido por su título sugestivo *El conflicto, callejón con salida*,³ da fe de esa evidencia. “Ahora bien: [afirma] la fuente más obvia de riesgos ‘graves y previsibles’ contra el ‘núcleo central’ de las opciones, derechos o libertades humanas es

¹ Pérez, A. 1997. Derechos humanos. En Moreno, M. *Diccionario del pensamiento contemporáneo*. Madrid: San Pablo, p. 338.

² *Ibid.*, p. 339.

³ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)-Colombia. 2003. *El desarrollo humano: salida del callejón. Informe Nacional de Desarrollo Humano para Colombia 2003: el conflicto, callejón con salida*. Bogotá: PNUD.

un conflicto armado, sobre todo cuando alcanza la intensa degradación del conflicto colombiano. Un conflicto así es la primera amenaza a la seguridad humana y por ende es el principal obstáculo al desarrollo humano”.⁴

Ahora bien, por otra parte, el experto anteriormente citado señala cómo los numerosos debates teóricos y políticos en torno a este tema muestran que “los derechos humanos se han instalado en la consciencia cívica de los hombres y de los pueblos”;⁵ “nunca como hoy se había sentido tan intensamente la exigencia de concebir los valores y derechos de la persona, como garantías universales, independientes de las contingencias de la raza, la lengua, el sexo, las religiones o las contradicciones ideológicas”.⁶

Esta situación ha llevado a algunos pensadores zubirianos⁷ a recordar la aplicación a nuestra realidad de la noción de *pecado social* que fue difundida en el magisterio latinoamericano a partir de la reunión de la Celam de Medellín ya en 1968, de la que se ocupó el filósofo español, y noción en la que se compromete toda la complejidad de la visión zubiriana del hombre como ser social, es decir, lo impersonal, lo interpersonal, la alteridad, la conciencia colectiva, la sociabilidad, la responsabilidad colectiva, etcétera.

Podemos precisar entonces que, en realidad, no son los derechos humanos el tema de nuestro tiempo, sino la tensión entre el discurso teórico sobre estos y la vigencia en los contextos sociales específicos.

La educación está inmersa dentro de esta misma tensión. Por una parte, las exigencias internacionales y nacionales, la legislación educativa y las políticas educativas proclaman el discurso ideal sobre los derechos humanos, pero al mismo tiempo, los niveles de exclusión del sistema educativo, la instrumentalización de quienes se encuentran dentro de dicho sistema en favor de intereses económicos internacionales, las frecuentes condiciones de precariedad y de maltrato —en nuestro medio hasta de persecución y agresión por parte de los grupos armados— que padecen los docentes, no solo contradicen el discurso teórico, sino que, con frecuencia, lo convierten en sarcástico y ofensivo tanto para educadores como para los educandos. “Aprehender la realidad es el

⁴ *Ibid.*, p. 100.

⁵ Pérez, *op. cit.*, p. 338.

⁶ *Ibid.*, p. 339.

⁷ Suárez, G. 2001. *Socialidad de la realidad personal*. Bogotá: Crgraphics.

acto elemental de la inteligencia” enseñó el pensador vasco,⁸ y el orto de esa inteligencia es “hacerse cargo de la realidad”,⁹ o todavía más precisamente, “hacerse cargo de la situación”.¹⁰ Nos corresponde, pues, hacernos cargo de esta tensión histórica.

LOS DERECHOS HUMANOS COMO EXPRESIÓN DE NUESTRA MANERA DE ESTAR EN LA REALIDAD

El tema de los derechos humanos es una expresión de la modernidad. Se articula con la filosofía del sujeto, racional, autónomo, responsable, asimismo con la noción contractual de la sociedad y del Estado. Al respecto, constata Diego Gracia Guillén: “Otro es el lenguaje moderno que se inicia en el mundo anglosajón que es el lenguaje derecho-deber, de tal manera que va a surgir por ejemplo, toda la teoría de los derechos humanos y donde se formula de un modo más o menos sistemático por primera vez, es en el segundo tratado del gobierno civil de John Locke, un británico”.¹¹

En nuestro medio todavía se debate si hemos entrado en la modernidad, o estamos en la premodernidad, si estamos en la posmodernidad o si coexisten entre nosotros los tres horizontes. No obstante, las motivaciones de este Congreso nos hacen pensar que en el tema de los derechos humanos, al menos nos encontramos en proceso de entrar en la modernidad. El estudio de Zubiri sobre “La dimensión histórica del ser humano”¹² puede ayudarnos a comprender este proceso. Según él, la historia es sobre todo “tradición” en el sentido activo del verbo latino *tradere*, es decir, entregar. Entregar la cultura que han construido las generaciones precedentes, en nuestro caso las generaciones portadoras del espíritu de la modernidad, pero sobre todo

⁸ Zubiri, X. 1994. *Los problemas fundamentales de la metafísica occidental*. Madrid: Alianza/Fundación Xavier Zubiri, p. 333.

⁹ *Ibid.*, p. 334.

¹⁰ Zubiri, X. 1986. *Sobre el hombre*. Madrid, Alianza/Sociedad de Estudios y Publicaciones.

¹¹ Gracia, D. 1998. Pasado, presente y futuro de la ética. En *Memorias Segundo Congreso de Bioética de América Latina y el Caribe*. Bogotá. Cenalbe.

¹² Zubiri, X. 1982. *Siete ensayos de antropología filosófica*. Bogotá: USTA.

entregar sus maneras de estar en la realidad. En nuestro país, y todavía más precisamente en ciertos sectores de nuestra sociedad, se podría pensar que nos encontramos en el comienzo de esa entrega, especialmente a partir del cambio que se propuso la Constitución de 1991.

Dentro de ese proceso, según Zubiri, se dan tres momentos, un momento constituyente, un momento continuante y un momento progrediente. El primer momento dice relación con el proceso por el cual la cultura precedente da forma a nuestra vida social e individual; la cultura, su universo simbólico, informa nuestras maneras de pensar, creer y sentir, proceso que, a decir verdad, todavía percibimos; en nuestra sociedad no desciende de la razón teórica al logos sentiente (en términos de Zubiri) y, muy poco, o en pocos sectores y personas, llega a formar parte de nuestra impresión primordial común de realidad. En este proceso juega un papel fundamental la educación informal, y aunque su dinámica no depende exclusivamente de esta, sí depende de manera primordial.

El siguiente es el momento continuante, que se relaciona con la interiorización y apropiación autónoma de la cultura recibida; este es, a mi modo de ver, el momento más característico de la educación formal — cuando es verdaderamente educación—. En este se “monadiza” la cultura en cada individuo, pues este discierne dentro del repertorio de posibilidades que le ofrece aquella, y se apropia de su contenido según la estructura dinámica de su personalidad y su manera particular de estar en el mundo. Dentro de este proceso acontece, por una parte, la aceptación y asimilación de las pautas y valores recibidos de la generación precedente y su traducción en el comportamiento de la persona y, por la otra, como el ser humano es a la vez individual, social e histórico, la identificación del individuo con otros individuos — normalmente de la misma generación— gracias a lo cual, esas pautas y valores se perpetúan, se detienen o se modifican; recordemos que para Zubiri como para Ortega “el ser del hombre, el Yo, es ‘yo comunal y étáneo’”.¹³ En esta forma se inicia el tercer momento, que es el momento continuante.

Dentro de este momento, lo realmente nuevo en la dinámica de la historia es la aparición de una nueva “manera de estar en la realidad”, en

¹³ *Ibid.*, p. 173.

la cual las pautas y valores asumidos como cultura por la nueva generación, se convierten progresivamente en un componente formal de la “impresión primordial de realidad”.

Pero en este nivel se manifiesta un sentido particularmente interesante de la historia. Dice Zubiri: “Lo que la tradición entrega es ciertamente modos de estar en la realidad. Pero si no fuera más que eso no sería historia. La tradición entrega un modo de estar posiblemente en la realidad. El progenitor entrega a sus descendientes un modo de estar en la realidad, pero como principio de posibilidades [...]”,¹⁴ la historia es, así, un proceso de posibilitación y todavía más —dirá luego—: “En la historia hay verdadera producción de algo que realmente ‘no era aún’. Producción ¿de qué? De capacidades”.¹⁵ La historia es pues un proceso de capacitación.

Sin embargo, la reflexión de esta ponencia se orienta por la idea de que el tema de los derechos humanos en nuestro país —en términos de cobertura— forma parte más de una posibilidad de apropiarse o “apropianda”, que de una realidad actual —en el sentido que lo señala el profesor Fideligno Niño cuando dice: “[...] la actualidad está determinada, en primera línea, por la realidad misma, es ella la que está presente por su poder real de imposición”¹⁶— y en ello tiene un papel fundamental, si bien no exclusivo, la educación.

¿Por qué esta situación? A nuestro parecer, primero, como ya lo señalamos, porque todavía no despierta en nosotros el espíritu de la modernidad; en segundo lugar, porque la asimilación de esta nueva manera de estar en la realidad —especialmente en el tema que nos ocupa— se relaciona con el clima de confianza social que nos ha tocado en suerte, es decir, con la ausencia de miedo, con el grado de transparencia y de solidaridad que se da en el tejido social. Y, como es ampliamente sabido, en nuestra sociedad domina el miedo a la violencia, al hambre y a la manipulación de las instituciones —nacionales e internacionales—, la sombra de la corrupción contamina el panorama político y la insolidaridad; tal es el mensaje dominante de una cultura que se nos impone y que está orientada por un sentido corrosivo de competencia mutua en todos los niveles.

¹⁴ *Ibid.*, p. 147.

¹⁵ *Ibid.*, p. 141.

¹⁶ Niño, F. 1998. *Antropología pedagógica. intelección, voluntad y afectividad*. Bogotá: Magisterio, p. 213.

Lo que hemos dicho anteriormente nos abre a la constatación de que también forma parte de nuestra manera de estar en la realidad — en diversos sectores de nuestra sociedad— ese otro horizonte denominado de la *posmodernidad*. Como parte de este percibimos ciertamente en varios sectores, la fragmentación cultural, el esteticismo, la ciencia posnormal, pero igualmente, la globalización con sus tendencias, a la vez, a la uniformidad de la cultura, la unificación de las finanzas y al multiculturalismo, las posibilidades de la interculturalidad, la búsqueda de mundos alternativos. En este contexto, seguramente habrá que volver a leer el discurso de los derechos humanos, ya no solo según los enfoques de la modernidad decimonónica, ni tan siquiera de la Carta de las Naciones Unidas, o del desarrollo de los denominados *derechos de la primera, segunda y tercera generación*, sino a la luz de las condiciones de un nuevo milenio en el que la situación histórica muestra condiciones bastante diferentes de las del siglo que acaba de terminar: globalización, nuevo discurso sobre una guerra planetaria —la del terrorismo—, urgencia ecológica, nueva movilización de la China hacia el resto del mundo.

También se constata en este nuevo horizonte una nueva manera de fundamentar los derechos humanos. Lejos estamos ya de la visión antropológica individualista liberal centrada en un sujeto racional, autónomo, que en virtud de esa autonomía —prácticamente absoluta— constituye el sujeto social y político por medio del consenso.

Se ha profundizado en una fundamentación basada en la dignidad de la persona humana —dignidad que según Kant se relaciona con el imperativo de tomar a las personas como fines y no únicamente como medios— pero, en la actualidad, una persona abierta a los demás, que es social e histórica y situada en contextos socioculturales específicos, con una conciencia social progresiva que le impide estar tranquila mientras a los otros se les desconoce su dignidad y sus derechos, se les ha desconocido históricamente —racionalidad anamnética— o se les puede desconocer en el futuro. Para realizar esta fundamentación, en la actualidad se está recurriendo precisamente a Zubiri, quien además de destacar la dignidad humana y analizar la estructura y las dimensiones del yo —dentro de las cuales se percibe a la persona como parte hasta de la misma sustantividad cósmica— entiende al ser humano como realidad personal y libre.

El otro fundamento principal de los derechos humanos es, obviamente, la libertad. En su visión también hemos superado ya la modernidad. Zubiri habla de diversas formas de libertad: la libertad “de”, que es apenas — como señala el profesor Gabriel Suárez— el aspecto negativo de esta que se funda en la libertad “en”: “El hombre es radicalmente libre en, desde y por la realidad”.¹⁷ Una tal libertad tiene diversas características, según el pensador español: es optativa, decisiva, proyectiva, creadora, apropiadora e imperativa, por lo tanto, es responsable.¹⁸ Hoy es claro, al menos en el nivel del discurso, que no hay dignidad ni derechos humanos ni democracia sin libertad. En este tema tan característico de la modernidad es tal vez donde mejor se percibe la nueva manera de estar en la realidad en que nos encontramos. Frente a una libertad más teórica que efectiva fundada en una autonomía radical del sujeto, hoy se evidencia un entendimiento de una libertad ligada a condiciones reales que la hacen posible; ligada, por ejemplo, a sociedades y culturas concretas, a la vida en general y a la vida humana con un nivel básico de dignidad, ligada a una continuidad en las generaciones venideras; por consiguiente, obligada con esas condiciones.

LA EDUCACIÓN COMO UN PROCESO DE CAPACITACIÓN

Sin embargo, el constatar en el discurso la realidad del ser humano, no implica que esa realidad tenga actualidad; para lograrlo, media precisamente la educación; el ser humano es educable. Es preciso, en primer lugar, que tanto la sociedad, como el Estado, las familias y los educadores compartamos este sentido de la persona humana, que tengamos en común esta visión antropológica. “Pero el hombre [enseña el doctor Fidedigno Niño en su *Antropología pedagógica*] no solo es educable, sino, como dijimos al comienzo, digno y menesteroso de recibir educación [...]”.¹⁹ Educar es promover el dinamismo de la persona humana. El dinamismo, para Zubiri, es el “dar de sí” de una realidad; educar será, entonces, promover todo lo que puede dar de sí la per-

¹⁷ Suárez, *op. cit.*, p. 135.

¹⁸ Zubiri, 1983, *op. cit.*

¹⁹ Niño, *op. cit.*, p. 25.

sona humana. Se da en esta noción de educación una analogía con la que plantea el informe del PNUD: *Educación, agenda para el siglo XXI*, en la que identifica la educación con el desarrollo humano y dice que este es desarrollo de la gente, por la gente y para la gente, es decir, desarrollo de la interioridad humana, por medio de la comunicación y para el servicio de la sociedad.²⁰

No obstante, la educación aparece en Zubiri mejor como “un proceso de capacitación”. Al respecto, enseña el profesor Marquinez Argote, en el capítulo titulado “La educación como proceso de capacitación”: “El educador sería un educador o inductor que ayuda al educando a sacar o dar de sí todo lo que implícita o virtualmente ya es [...]”,²¹ y añade: “[...] lo que la educación aporta al hombre en tanto que autor y actor, no sería mayor madurez, sino unas posibilidades que lo capacitan y unas capacidades que lo ‘plus’ posibilitan”;²² en otro texto nos completa el planteamiento, “la posibilitación es el proceso de transformación de los infinitos posibles que ofrece la realidad en posibilidades concretas. [...] En sentir de Zubiri se trata de un proceso de cuasi-creación”.²³ Estos breves enunciados nos parecen especialmente pertinentes para una educación en y para los derechos humanos, dada la situación que hemos descrito al comienzo de esa ponencia. Hay que convertir los derechos humanos en posibilidades concretas, hay que crear esas posibilidades por medio de la educación.

EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS

Una propuesta al respecto —aunque no específicamente relacionada con este tema— se encuentra en ese completo tratado de pedagogía que es la *Antropología pedagógica* del doctor Fideligno Niño.²⁴ Una tal educación, en primer lugar, tiene que referirse a los siguientes aspectos.

²⁰ PNUD, *op. cit.*

²¹ Marquinez, G. 1995. *Realidad y posibilidad, fundamentos de ética y educación*. Bogotá: Magisterio.

²² *Ibid.*, p. 121.

²³ *Ibid.*, p. 123.

²⁴ Niño, *op. cit.*

La educación para la dignidad

Desde luego este valor es inherente a la persona humana, sin embargo, en medios como el nuestro, en el que a una gran parte de la población se le ha desconocido —porque vive, por ejemplo, en condiciones infrahumanas o de marginalidad—, hacerles tener conciencia de su dignidad, promoverles la apropiación de esta, procurarles las condiciones y las bases de una autoestima, a veces mínima, es una tarea primordial de la educación, especialmente en función los derechos humanos, tarea que solo tiene sentido si se realiza de manera recurrente, sistemática y solidaria.

La profesora Adela Cortina,²⁵ siguiendo un planteamiento de José Ortega y Gasset, considera que la autoestima es, de hecho, una condición absolutamente necesaria para el desarrollo moral de las personas; pero todavía más, antes que eso, una obligación indeclinable de la sociedad y del Estado para con estas personas.

El pedagogo David Perkins²⁶ recomendaba recientemente —con base en su experiencia en Bogotá dentro del programa de Enseñanza para la Comprensión— que para las personas en estos niveles de infrahumanidad, la acción de la sociedad y la educación tiene que centrarse prioritariamente en la nutrición, el afecto y la seguridad. Nutrición y seguridad como condiciones mínimas de supervivencia; acogida y afecto como medio directo para promover su autoestima.

Educación para la libertad

En íntima relación con el planteamiento anterior y también de manera recurrente con dicho planteamiento está la educación de la libertad, entendida tanto en cuanto liberación de ataduras que le impiden a la persona su desarrollo humano, como en cuanto a apertura de posibilidades para ese desarrollo, por medio de la autoapropiación de esas posibilidades o autogestión de sus procesos de crecimiento, y sobre todo, como ejercicio de la elección consciente

²⁵ Cortina, A. 1997. *El mundo de los valores, ética y educación*. Bogotá: El Búho.

²⁶ Perkins, D. 2005. Lo doméstico y lo salvaje: una reflexión en la educación. En *Memorias del Encuentro sobre Creatividad, Ser y Educación*. Bogotá: Maloka.

y voluntaria, desde el interior de sí mismo y por sí mismo, en fin, entendida como se propuso anteriormente. Esta educación es igualmente condición absolutamente necesaria para la educación en los derechos humanos.

Educación para los derechos humanos en cuanto tales

Este tipo de educación de hecho constituye un mandato de nuestra Carta Política vigente, en la medida en que el artículo 41 —entre otros— establece que en todos los niveles educativos se enseñe —no solo en la teoría sino en la práctica— la propia Constitución, cuya base es precisamente una carta de derechos humanos —considerada como una de las mejores formulaciones hechas en un país contemporáneo—. ¿Por qué los esfuerzos en este sentido no avanzan significativamente? Tal vez la tensión entre el discurso teórico y las condiciones históricas concretas amenaza con convertirse en una contradicción monumental.

Educar para la democracia

No obstante los cambios en las concepciones políticas, nos parece que se mantiene la idea aristotélica de que la democracia solo es posible si hay entre los asociados una igualdad en dignidad, libertad y *arete*, es decir, en virtud, o sea, en calidad humana y en educación.

La democracia es un modo de vida que funciona si se profundiza en la educación en general y en la educación política en particular. Educar para la democracia es una tarea pedagógica que también se articula de manera recurrente con los planteamientos precedentes. Esta educación, como es sabido, implica la promoción de la sociedad civil, la construcción del sentido y la experiencia de lo público, lo mismo que de la solidaridad social.

Dentro de nuestra manera de estar en la realidad “educar para los derechos humanos” es desplegar el dinamismo interno de las personas, de sus grupos y de la sociedad, es decir, su capacidad para dar de sí en todos y cada uno de estos aspectos. Este es un ejercicio de educación que implica sobre todo la inteligencia, el logos y la razón sentiente, pero igualmente el cultivo del sentimiento y la voluntad tendente.

EDUCACIÓN EN LOS DERECHOS HUMANOS

Educación para los derechos humanos indica el compromiso de los educadores, pero ese compromiso no se realiza de manera mecánica, sino por medio de una interacción radicalmente humana y social como lo es la educación. Una vez más es sobremano ilustrativo al respecto el estudio del doctor Fideligno Niño, en su *Antropología pedagógica*, cuando reflexiona sobre la “pedagogía verdadera”. “La razón pedagógica [enseña] tiene como máximo interés la formación del hombre, su perfección o felicidad dentro de determinados marcos sociales y culturales. Lo que no anula la necesidad de métodos y tecnologías, que mediatizan de manera estratégica el proceso formativo”.²⁷ Con base en esta enseñanza consideramos que también es preciso “pedagogizar” los derechos humanos.

Cuando la misma carta política de nuestro país, en el artículo 68, establece que la “enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica”, consideramos que —dado el espíritu general del texto— se refiere a personas que hayan asimilado la propia Constitución y tengan un compromiso con sus fundamentos —esto es, con su carta de derechos— pues este es el referente ético “público” actual de nuestra sociedad. Pero igualmente que —como expresión de esa ética— ejerzan científicamente la pedagogía, o lo que es lo mismo, la ejerzan éticamente. De todas maneras, una cosa es enseñar pedagógicamente la ética y los derechos humanos y otra ejercer éticamente la pedagogía. Pedagogizar los derechos humanos, es decir, educar éticamente en los derechos humanos, nos parece es como sigue.

Educación en la dignidad humana

Esto es, educar dentro de un clima de acogida y respeto mutuo entre profesores y estudiantes, entre aquellos mutuamente. Es respeto por la palabra del estudiante, por su opinión, respeto por su ritmo y estilo de aprendizaje, respeto por su libertad de aprendizaje e investigación, respeto por su trabajo —así todavía no alcance mínimamente los niveles de calidad deseados

²⁷ Niño, *op. cit.*, p. 323.

por sus educadores—. Pero, hoy por hoy, también respeto por la dignidad personal del educador, que no pocas veces, en varios espacios se ve agredido por sus estudiantes, en virtud de una libertad y desarrollo de la personalidad mal entendidos. Es promover un clima de respeto mutuo entre el grupo de educandos especialmente en cuanto al aprecio de sus mutuas diferencias.

Educación en la libertad

En este caso se trata de permitir al estudiante el ejercicio de responsabilidades personales y grupales, de genuinas opciones personales, autónomas —educación como práctica de la libertad— dentro de un espíritu de reflexividad. Aprovechar la denominada *pedagogía del error y la ilusión*. El profesor Edgar Morin²⁸ la propone como uno de los saberes necesarios para la educación del futuro, y profundiza en este como medio para formar a los estudiantes. En este caso es preciso recurrir a la inteligencia sentiente en todos sus niveles, pero igualmente al sentimiento afectante y a la voluntad tendente del estudiante en su impresión de realidad.

Educación en los derechos humanos

Lo anterior implica, a nuestro parecer, que los docentes dominen tanto la educabilidad como la enseñabilidad y, por sobre todo, la interacción y comunicación pedagógica, dentro de un proceso activo, participativo y dialogal en el que, a partir del derecho a la vida y a una vida digna, se promueva constructivamente el pluralismo, la diferencia, el sentido de lo público, la sociedad civil, la solidaridad, el sentido ecológico. Es preciso que los docentes conozcan y entiendan tanto el contenido de los derechos humanos en general, como los derechos específicos de los niños, de la mujer y de las minorías, y los traduzcan en sus prácticas educativas.

²⁸ Morin, E. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: MEN/Unesco.

Educación en la democracia

A este respecto, el texto constitucional (artículo 41) es puntual, cuando habla de enseñar en la práctica de la Constitución, por medio de procedimientos de aprendizaje democráticos. De hecho, centrar la educación en el estudiante y en su aprendizaje, ya es una forma de educar en la democracia.

Asimismo lo es buscar procedimientos que maduren la capacidad de escucha, de participación, de argumentación, de proposición de los estudiantes, de su sentido colaborativo y de trabajo en equipo, su compromiso con los problemas del país y con la búsqueda de mundos alternativos posibles. Esto es, en términos zubirianos, educar en la imaginación, en la creación de “fictos” y posibilidades para realizar la vida personal y social de mejor manera. Y esto tiene que evidenciarse, en primer lugar, en las actitudes y prácticas educativas del propio docente.

Como se puede apreciar, la dinámica que se le pide hoy al educador es notoriamente exigente. Sin embargo, no hay que olvidar que aquel también es una realidad personal, social e histórica. La educación ciertamente es la encargada de reproducir y producir la cultura que sustenta a la sociedad, pero la educación es al mismo tiempo un subsistema de la cultura. La dinámica del educador está articulada con la dinámica de la cultura y de la sociedad con todas sus instituciones, e interactúa recursivamente con esta. La promoción de los derechos humanos no puede ser sino el resultado de esta mutua interacción. Si la sociedad, la cultura y las instituciones no profundizan en la unificación de sus intencionalidades y de sus experiencias en torno a los derechos humanos, difícilmente la educación puede llevarnos a esta nueva manera de estar en la realidad. Asimismo, si los agentes educativos no van experimentando en carne propia la dignificación de su realidad personal y de su quehacer, la libertad y los derechos humanos, difícilmente se puede esperar de ellos un compromiso efectivo con aquellas intencionalidades.

EN SUMA

Entendemos que el tema de los derechos humanos forma parte de nuestra manera de estar en la realidad; es un tema actual, aunque más en el discurso

que en la realidad efectiva, esto es, en nuestro medio aparece todavía como una posibilidad por apropiar. Asimismo entendemos que el tema ha ido cambiando en la medida en que ha ido cambiando la altura de los tiempos y, hoy por hoy, es un asunto que requiere de un especial esfuerzo educativo que llegue a ser un compromiso común de todos los agentes educativos. Educar en y para los derechos humanos, desde la perspectiva zubiriana, implica, en primer lugar, enfrentar la realidad que tiene este tema en la situación actual de nuestra sociedad, es decir, la distancia y hasta contradicción entre el discurso y la práctica, pero igualmente entender que el esfuerzo educativo que hay que hacer es tal vez largo y oneroso.

Asimismo, consiste, a nuestro juicio, en desarrollar la estructura dinámica de la persona, de la sociedad y de la historia, bien por medio de una educación “para” la dignidad, la libertad, los derechos y la democracia y, sobre todo, como una educación “en” la dignidad, la libertad, los derechos y la democracia, que parta del compromiso, las actitudes y las prácticas educativas de los propios agentes educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Cortina, A. 1997. *El mundo de los valores, ética y educación*. Bogotá: El Búho.
- Gracia, D. 1998. Pasado, presente y futuro de la ética. En *Memorias Segundo Congreso de Bioética de América Latina y el Caribe*. Bogotá: Cenalbe.
- Marquinez, G. 1995. *Realidad y posibilidad, fundamentos de ética y educación*. Bogotá: Magisterio.
- Morin, E. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: MEN/Unesco.
- Niño, F. 1998. *Antropología pedagógica: intelección, voluntad y afectividad*. Bogotá: Magisterio.
- Pérez, A. 1997. Derechos humanos. En Moreno, M. *Diccionario del pensamiento contemporáneo*. Madrid: San Pablo.
- Perkins, D. 2005. Lo doméstico y lo salvaje: una reflexión en la educación. En *Memorias del Encuentro sobre Creatividad, Ser y Educación*. Bogotá: Maloka.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)-Colombia. 2003. *El desarrollo humano: salida del callejón. Informe Nacional de Desarrollo*

Humano para Colombia 2003: el conflicto, callejón con salida. Bogotá: PNUD.

Suárez, G. 2001. *Socialidad de la realidad personal.* Bogotá: Crgraphics.

Zubiri, X. 1982. *Siete ensayos de antropología filosófica.* Bogotá: USTA.

Zubiri, X. 1983. *El hombre y Dios.* Madrid: Sociedad de Estudios y Publicaciones.

Zubiri, X. 1986. *Sobre el hombre.* Madrid: Alianza/Sociedad de Estudios y Publicaciones.

Zubiri, X. 1994. *Los problemas fundamentales de la metafísica occidental.* Madrid: Alianza/Xavier Zubiri.

Lonergan: las funciones del significado y la educación superior*

*La vida reside, habita, mora, se aloja, no puede prescindir del
lugar [...]. Dime dónde vives y te diré quién eres [...].*

Michel Serres

VARIAS PREOCUPACIONES NOS INQUIETAN AL referimos actualmente a la educación superior en el marco de una ponencia que trata de relacionar la filosofía con la pedagogía. Una de estas es la función de la filosofía dentro de la educación superior; otra, el tipo de pedagogía que corresponde a este nivel y su articulación con las prácticas específicas de una institución de este nivel. Una tercera, la articulación entre el sentido de una institución de la educación superior y de la filosofía en un contexto como este en el que nos ha puesto el actual nivel histórico.

* Ponencia en el Encuentro de Investigadores, Universidad de La Salle, Facultad de Filosofía y Letras, diciembre 6 del 2004.

Filosofía, educación superior y pedagogía en el comienzo del siglo XXI, ¿qué significan estos saberes hoy? ¿Pueden tener algún tipo de articulación intrínseca? Estas preguntas adquieren significado si se tiene en cuenta que también las instituciones antiguas, como la Universidad, se ven afectadas por la denominada *condición posmoderna*, es decir, por la fragmentación, el esteticismo, la contingencia, el desvanecimiento de su solidez en el aire. Es claro entonces que los discursos sobre la Universidad, propios de la posmodernidad nostálgica, es decir, los de Fichte, Heidegger, Ortega, Jaspers, empiezan a requerir de una nueva lectura, a la luz de fenómenos como la globalización y las sociedades del conocimiento, o de las urgencias del contexto específico de cada región. Parece que ya está ocurriendo en nuestros países atrasados o en proceso de desarrollo.

Veamos tres documentos relacionados con esta constatación y relacionados con la índole propia de la Universidad que nos acoge: el primero, de Bernard Lonergan, sobre “El papel de la Universidad católica en el mundo moderno”, de 1967 —reimpreso en 1993—; el segundo, de la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC), sobre “La globalización y la enseñanza superior católica” del 2003; el tercero, la carta del hermano superior general a las universidades lasallistas, del pasado mes de febrero.

TRES LECTURAS DEL CONTEXTO ACTUAL

La lectura de Lonergan: el contexto universitario de la modernidad

Con respecto al interés de esta ponencia, en este documento del teólogo y filósofo canadiense, cabe destacar su constatación de que, tanto el bien que se busca en la Universidad, como la forma comunitaria en que se hace, hay que entenderlas hoy, por una parte, dentro de la “dialéctica de la historia”, en la cual se dan ambigüedades y contradicciones, progreso y decadencia; por la otra, hay que enfrentar las tendencias socioculturales de la modernidad tales como: el rechazo a la Iglesia jerárquica y la afirmación de la religión revelada que hizo el protestantismo; el rechazo de la revelación y la supremacía de la razón, de la Ilustración; el respeto a la libertad de conciencia defendida por

el liberalismo; y hasta el sentido colectivo de las concepciones totalitarias del siglo XX.¹

El contexto general de estas apreciaciones se puede percibir en otros escritos de este pensador en los que constata, por una parte, que hemos pasado de un patrón normativo de cultura, clásico, cuyo eje de significado se centraba en la teoría universal, a un patrón normativo de cultura empírico en el cual el eje de significado se centra más en los sujetos particulares y en la interioridad humana;² de una concepción del ser humano centrado en la visión metafísica de la “naturaleza humana”, a una concepción centrada en la historicidad en el sujeto existencial concreto; de una concepción de la ciencia también metafísica, abstracta e inmóvil, integrada, basada en verdades universales, necesarias y rigurosamente lógicas, producto de la reflexión individual, a una concepción de la ciencia probabilística, falible, con una pluralidad de métodos y enfoques epistemológicos autónomos; basada en causas correlacionales; producida por comunidades de investigadores; en construcción permanente.³ Lonergan habla en la década de los sesenta, de la Universidad frente a la modernidad; hoy, sin embargo, estamos ante un nuevo nivel de realidad.

La Federación Internacional de Universidades Católicas alerta a la Universidad sobre algunos riesgos de la globalización

“Ni global ni universal [afirma Serres], lo vivo ocupa el tiempo y el espacio mediante enrejados flexibles de vínculos entre singularidades menudas y codificadas. Al reproducirse, estos individuos breves invaden progresivamente la larga duración; y el espacio grande por locomoción o alimentación de estos pequeños motores”.⁴

¹ Lonergan, B. 1993. *The Role of a Catholic University in the Modern World*. En Lonergan, B. *Collected Works of Bernard Lonergan*. Toronto: University of Toronto, pp. 108-113.

² Lonergan, B. 1988. *Dimensions of Meaning*. En Lonergan, B. *Collected Works of B. Lonergan*. Toronto: University of Toronto, pp. 232-245. Existe traducción al español de Francisco Sierra.

³ Lonergan, B. 1994. *Método en teología (MT)*. Salamanca: Sígueme.

⁴ Serres, M. 1995. *Atlas*. Madrid: Cátedra-Teorema, p. 56.

Dada la importancia de la organización que responde por el documento y el destino de este (una reunión de universidades católicas en Roma sobre el tema de la globalización y la educación superior en el 2000), el planteamiento tiene una particular significación. En este se constata que esta tendencia histórica trae diversas consecuencias, unas positivas, otras, por lo menos, ambivalentes.⁵ Dentro de estas últimas señala: la tendencia a la globalización de la educación superior con el peligro de menospreciar las tradiciones locales, el seguir haciendo “hincapié en los valores tradicionales de la Universidad (autonomía, libertad académica, investigación, evaluación el trabajo estudiantil), pero el contexto de un mercado de educación global”,⁶ el nacimiento de una “economía fundada en el saber”⁷ y la orientación casi exclusiva de las instituciones de educación superior hacia la formación de mano de obra calificada para dar impulso y crecimiento a esta nueva economía.

De esta manera, las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la Universidad se ven hoy cuestionadas y redefinidas por la globalización.⁸ La primera, en el mejor de los casos, se entiende como inversión en el “capital humano”⁹ con miras a la productividad y a la eficacia,¹⁰ alejándose de la tradicional formación humanística, la investigación como producción y distribución de conocimiento¹¹ y la proyección social como servicio al “cliente”.¹²

Ante esta situación y sin desconocer la inevitabilidad de esta realidad, la FIUC invita enfrentar estos efectos de la globalización, a rescatar el sentido de la educación superior como promotora de la tutela y desarrollo de la dignidad de la persona humana, como institución comprometida con el desarrollo integral del ser humano, de los valores de la herencia cultural universal y local,¹³ del humanismo¹⁴

⁵ Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC). 2003. *Globalización y enseñanza superior católica*. Bogotá: Conferencia Episcopal Colombiana, Departamento de Educación, Cultura y Universidades.

⁶ *Ibid.*, p. 15.

⁷ *Ibid.*, p. 16.

⁸ *Ibid.*, p. 17.

⁹ *Ibid.*, p. 18.

¹⁰ *Ibid.*, p. 23.

¹¹ *Ibid.*, p. 19.

¹² *Ibid.*, pp. 19-23.

¹³ *Ibid.* p. 22.

¹⁴ *Ibid.* p. 27.

y de la solidaridad,¹⁵ para lo cual las universidades en general y, particularmente, las católicas, necesitan adelantar estrategias que no solo les permitan cumplir con estas responsabilidades, sino ya, simplemente, asegurar su existencia.

El mensaje del superior general del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas: el reto de una educación superior de carácter “lasallista”

Dentro del anterior contexto, el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas decide darle una especial prioridad a la educación superior en el siglo que se inicia y, para ello, profundizar en la impronta lasallista de este nivel educativo, con respecto al cual no había desarrollado un discurso específico. Es preciso contextualizar tal opción.

Contextualizar, en primer lugar, desde el relato fundacional y el itinerario educativo de los Hermanos. Al respecto, lo primero es ubicar la educación superior dentro de la misión general de “dar educación humana y cristiana a los jóvenes”, especialmente a los pobres y excluidos, pero a partir de una atención a las necesidades de cada momento histórico, con una organización funcional (procurando que la escuela vaya bien), y dentro del compromiso con la “calidad en los estudios y la seriedad en la formación”.¹⁶ El documento del hermano superior general constata el contexto de la globalización y sus efectos ambiguos, ante todo, en cuanto a la solidaridad, los derechos humanos, el conocimiento y el respeto por la persona humana. El Capítulo 43º General del 2000, en la recomendación 3.4, invitó a las universidades a trabajar de acuerdo con sus posibilidades:

- En la investigación científica de las raíces de la pobreza y la injusticia social, así como en la búsqueda de soluciones
- En la preparación de técnicos y profesionales comprometidos con la conservación de los ecosistemas.
- En colaboración con organismos internacionales reconocidos.¹⁷

¹⁵ *Ibid.* p 31.

¹⁶ Decl. 45, l.

¹⁷ Circular 435, pp. 25-26.

- En varias urgencias que tiene el Instituto como prioridades: los derechos de los niños, la renovación educativa, el anuncio explícito de la fe, el diálogo ecuménico e interreligioso

El superior general, por su parte, también invita a los lasallistas a construir proyectos educativos universitarios al servicio de las necesidades sociales, de la articulación con los demás niveles educativos; de la construcción de comunidad; de la formación de los educadores; de la respuesta creativa a los nuevos desafíos; de la promoción de la persona humana; de la solidaridad, la justicia y la paz. Los tres documentos nos ponen de manifiesto una nueva y riesgosa manera de estar en la realidad universitaria, que reclama nuestra reflexión filosófica.

Así, la experiencia de estas transformaciones, tanto en el discurso como en la vida universitaria, nos invita a pensar nuevamente en el significado de la Universidad, de la filosofía y de la pedagogía universitaria en el momento actual.

LAS FUNCIONES DEL SIGNIFICADO

“La invasión del lugar [piensa el mismo Serres] por y para una sola forma de vida acaba matándola [...]. Como el sol, el dinero no tolera nada nuevo bajo su ley, uniforme y homogénea, cuando todo se renueva en los reinos locales”.¹⁸

Después de hablar del método y del bien humano, Bernard Lonergan, en *Método en teología*,¹⁹ dedica un capítulo al tema de la “significación”. Entre los referentes que le sirven como base se encuentran Ernesto Cassirer y Susanne Langer, representantes de la filosofía de las formas simbólicas, es decir, del papel esencial del símbolo y de la significación dentro del ser humano.

Lonergan habla, entonces, en este capítulo: de la intersubjetividad, del arte, de los símbolos, del lenguaje y de la lingüística. Luego analiza los elementos de la significación y llega a lo que denomina las *funciones* de esta. En razón del alcance de esta ponencia — eminentemente exploratoria — y de la

¹⁸ Serres, *op. cit.*, p. 25.

¹⁹ Lonergan, 1994, *op. cit.*

brevedad del tiempo, permítanme centrarme en el tema de las funciones — que permiten destacar la importancia del tema —, y dejar los demás aspectos de la significación para la de investigación posterior.

El pensador canadiense destaca cuatro grandes funciones de la significación: una cognoscitiva, otra eficiente, una tercera constitutiva y una cuarta comunicativa y generadora de comunidad.

En cuanto la función cognoscitiva, se refiere al mundo que construimos por medio del lenguaje, que comprende la mayor parte de la experiencia humana.²⁰ En cuanto a la función eficiente, Lonergan se refiere al “mundo hecho por el hombre”, al mundo artificial construido por él, gracias a: decisiones que tienen una finalidad, a la imaginación, la planificación, la investigación, el discernimiento, la coordinación de la acción, la dirección y la ejecución.

En cuanto a la función constitutiva de la significación, Lonergan la refiere al papel fundamental que esta cumple en las instituciones y en las culturas humanas que, precisamente, deben su razón de ser a dicha significación. Y, por último, la función comunicativa dice relación con la transmisión de la significación, individual y social, por medio de la educación.

Ahora bien, las funciones constitutiva y comunicativa de la significación producen las nociones de *comunidad, existencia e historia*. Comunidad, pues esta es un grupo de seres humanos que “realizan una significación común”;²¹ esa realización común le permite a cada individuo crecer en experiencia en comprensión y juicio para “decidir por sí mismo lo que ha de hacer de sí mismo” — existencia —,²² y la interacción del individuo con las tradiciones de su comunidad da razón de la historia.

El esbozo de estas funciones nos lleva a pensar que las preguntas que motivan nuestra ponencia dicen relación con el tema de la significación y de sus funciones en la Universidad.

Dado el orden del presente escrito, conviene revisar el tema de las funciones de la significación en la Universidad en el orden inverso al que hemos presentado, es decir, de los efectos: historia, existencia y comunidad,

²⁰ La otra parte está dada por el mundo de la inmediatez, por ejemplo, según Lonergan, la del niño, la del amante y la del místico.

²¹ Lonergan, 1994, *op. cit.*, p. 82.

²² *Ibid.*

a las funciones comunicativa, constitutiva, eficiente y cognoscitiva. Esto, en razón de que el lugar del que hemos partido es el modo de estar en la realidad de la Universidad, en el nivel histórico en que nos encontramos, y los cuestionamientos que ese modo le plantea a dicha institución, a la filosofía y a la pedagogía.

LAS FUNCIONES DEL SIGNIFICADO EN EL MEDIO UNIVERSITARIO

De los niveles de la educación superior, permítanme centrarme específicamente en el nivel universitario en gracia de la concreción del tema. El problema que nos plantea el nivel histórico actual dice relación, en el fondo, con la propuesta de un cambio radical de significado, de sentido, de la Universidad. Dentro de ese cambio, igualmente se propone un cambio radical del papel de la filosofía y de la pedagogía dentro de esta institución.

En el caso de la filosofía, después de haber sido el nivel más específico y distintivo de la Universidad en cuanto “academia” —pues el sentido original de la Academia era el lugar platónico del debate filosófico—, en la nueva propuesta globalizadora no se le encuentra hoy, en el mejor de los casos, sino el papel de una “carrera”, entre otras, con sentido de “cultura ornamental”, para quienes se dedican a esta. Por su parte, la pedagogía se orienta por conceptos compatibles con la lógica del mercado, tales como los de *logros* y *competencias*, y por patrones estandarizados de calidad, que permitan a los nuevos profesionales acceder a una competitividad en el mercado laboral internacional.

Dentro de este nuevo enfoque, las decisiones de los sujetos universitarios, por una parte, se ven cada día más predeterminadas y constreñidas por la lógica empresarial de este mercado de la educación, y, por la otra, tienden a imposibilitar cualquier tipo de decisión “original” del sujeto, salvo que esa decisión tenga efectos importantes sobre la economía del conocimiento.

La comunidad, articulada por esta nueva significación, según se le empieza a percibir, tiende a ser más una organización empresarial orientada hacia la producción de esta mercancía fundamental que es el conocimiento y del capital humano que requiere la nueva organización económica.

EL DINAMISMO DEL SIGNIFICADO Y LAS POSIBILIDADES DE CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

“La imaginación [añade Serres] cuyo estímulo apuesta siempre por lo inédito, precede a veces a la luz del descubrimiento. A veces la locura encuentra algo novedoso, incluso en el orden de la razón”.²³

La transmisión de la significación, sin embargo, no es todavía totalmente mecánica: pasa por el tamiz de la libre decisión y apropiación, tanto por parte de los individuos, como de sus grupos. Es verdad que tanto el uno como los otros pueden decidir simplemente adaptarse, pero también pueden decidir ampliar su experiencia, profundizar en la comprensión de esta, en su juicio crítico y en su responsabilidad personal y social. Gracias a estas opciones, se perpetúa, se modifica o se cambia la significación tradicional.²⁴

En el caso de la Universidad, además, tal decisión está hoy también condicionada por exigencias específicas de su compromiso con la producción y reproducción del saber, tales como el ingente desarrollo de la cibercultura y su impacto en la lógica de producción del conocimiento científico y tecnológico, bien sea en cuanto a aspectos como la modelización, las redes de investigación, la tecnociencia, la nivelación —ya no solo de las disciplinas sino de los saberes—, las responsabilidades ecológicas, bioéticas y con el desarrollo sostenible.

De todas maneras, la nueva significación de la Universidad responde a personas y grupos que han decidido cambiar su significado, frente a otras que tratan de perpetuar la concepción tradicional de la Universidad. Sin embargo, una de las características propias de la Universidad ha sido la que quedó expresada en el principio *nova et vetera*, lo nuevo y lo antiguo. La Universidad ha sido un espacio en el que se encuentran la tradición y la innovación. Así, frente a una actitud que pretende hacerle perder toda pertinencia al significado de la Universidad en el contexto de la nueva manera de estar en la realidad en que nos encontramos, tratando de mantener su sentido tradicional, o a la propuesta de cambiarle radicalmente su sentido, adaptándola pasivamente a las exigencias de los nuevos desafíos, está la posibilidad de que la Universidad

²³ Serres, *op. cit.*

²⁴ Lonergan, 1994, *op. cit.*

articule las dos posibilidades en un nivel de integración superior, gracias al ejercicio de lo que mejor ha hecho a lo largo de su existencia: pensar.

En muchas culturas ha existido siempre algún tipo de espacio para realizar este ejercicio, que saca al ser humano de la inmediatez pragmática de la cotidianidad, para mirarla desde una óptica metacotidiana y poder ayudar a definir o redefinir por sí misma lo que mejor conviene hacer. Este es un derecho que acompaña a todas las culturas, así se trate de las que tienen menos poder en un momento dado de la historia. El pensar ha estado asociado a la filosofía, por eso parece ser que esta actividad intelectual vuelve a ser relevante dentro de las funciones del significado de la Universidad.

Ahora bien, es claro que también la filosofía ha variado sus funciones de significado. En efecto, ¿se puede hablar actualmente de una comunidad filosófica que comparte una “significación verdaderamente común” y específica sobre lo que es la filosofía hoy, sobre todo en lo que respecta a su función dentro de la Universidad, cuando esta misma tiende a convertirse a su vez en una espacio de encuentro de diversos filósofos especializados?

Si ya no le cabe a la filosofía buscar fundamentos ni teleologías últimas, ¿de qué tipo de pensar se puede ocupar la filosofía? ¿Qué papel le puede quedar con respecto a los otros saberes y prácticas universitarias?

A menudo se le ha asociado al pensamiento crítico, no obstante, en el presente esta función también se le atribuye en general a la ciencia, especialmente después del racionalismo crítico de Popper y, muy particularmente, a las ciencias sociales que, además, se han venido apropiando de las herramientas filosóficas para cumplir con ese tipo de pensamiento, tales como: la fenomenología, la hermenéutica, el análisis lingüístico, la arqueología, la teoría de la acción comunicativa, el deconstruccionismo, la sospecha. Y estas herramientas empiezan a formar parte de la significación propia de esas ciencias.

¿Entonces, qué tipo de pensar? Quizás no se trate de un tipo sino de un modo de pensar; un pensar situado, pero sin las urgencias propias de la administración del tiempo y del lugar. Un modo que radicalice la reflexividad y la autoapropiación de los distintos saberes, que convoque al diálogo con otros modos de pensar y saber y, al mismo tiempo, a consensos éticos entre disciplinas, saberes y prácticas sociales; en fin, que anime el proceso de toma de conciencia de los elementos, funciones, campos, fases y resultados de la

significación en la sociedad actual y, particularmente, dentro de la propia Universidad.

Este modo de pensar, considerado como improductivo, ineficaz, inoportuno e impertinente, puede resultar siendo el más productivo, oportuno, eficaz, pertinente, para la resignificación que necesita la Universidad en este momento de la historia. Volvamos a Serres:

¿La filosofía [se pregunta] solo ha explorado pobremente el sobre, para la trascendencia, el bajo para la sustancia y el sujeto, el dentro para el mundo y el yo inmanentes? ¿Hay que generalizar más? Continuará con el con de las comunicaciones y del contrato, con el a través de la traducción, el entre de las interferencias, el por de los pasos por los que pasa Hermes y pasa un Ángel, el cabe del parásito, el fuera de del desapego [...] todas las variedades espacio-temporales que nos ofrecen todas las preposiciones, declinaciones o flexiones.²⁵

Dentro de una tendencia al pensamiento único, característico de esta nueva “economía de la educación y el conocimiento”, este modo de pensar filosófico constituye, ciertamente, por sí mismo, una posición epistemológica, política y ética y, al mismo tiempo, indica el punto de partida para una educación “superior”, universitaria. A partir de este se puede, igualmente, consolidar un discurso pedagógico para este nivel educativo.

LA PROMOCIÓN DE UN NUEVO SIGNIFICADO EN LA UNIVERSIDAD

El contenido del nuevo significado dentro de la Universidad es una tarea por realizar. En una institución como esta, una tarea que hay que efectuar a partir de la investigación, la interacción con la sociedad y la docencia. Una tarea mancomunada en la cual converjan diversos enfoques y niveles —en razón de lo que significa el nombre mismo: *uni-versidad*—.

En verdad, la Universidad es lo que hoy se denomina una *realidad compleja*. En cuanto grupo social se la puede entender como institución, como

²⁵ Serres, *op. cit.*, p. 80.

organización y como comunidad.²⁶ En el primer caso, es un conjunto de pautas de comportamiento que tienen como raíz una necesidad básica: la educación superior; en cuanto a lo segundo, una manera de estructurar el poder que puede ser “autocrática”, anárquica o democrática; como comunidad es un conjunto de grupos o comunidades académicas: docentes, investigativas, de servicio. Una nueva forma de significar la Universidad tiene que afectar las tres dimensiones mencionadas.

Desde un punto de vista de su papel social, se la puede identificar como una estructura de poder, relacionada con el saber y en función del servicio a la comunidad en la que opera. Poder en el sentido de una capacidad intencional de influir sobre el comportamiento de otros actores sociales individuales o colectivos, pero capacidad basada en la originalidad y consistencia del conocimiento que maneja y el servicio, bien sea de la preparación de los profesionales que requiere el país, bien, de las necesidades del entorno sociocultural que la rodea. Esta visión también afecta y tiene que ser afectada por la nueva forma de significar la Universidad.

Desde el punto de vista de su compromiso con la “educación” de las nuevas generaciones, se la puede ver, bien como un ordenamiento de las disciplinas en las que se organiza el conocimiento, en forma de facultades, carreras y asignaturas, bien como una forma de organizar actividades transacadémicas —informales y no formales— para permitirle a un grupo de jóvenes una experiencia particular de vivir la vida —la “vida universitaria”—, de carácter cultural, y como una organización de recursos de diversa índole en función de espacios y tiempos propicios para esa vida universitaria y esa actividad académica (gestión y campus universitarios).

Desde el punto de vista de sus actores, se pueden identificar tres tipos y tres niveles: en cuanto a los tipos, estudiantes, docentes y administrativos o personal de apoyo. En los niveles de comportamiento individual o interpersonal, comunitario —comunidades académicas, estudiantiles, docentes, investigativas, de servicio— y de redes u organismos interinstitucionales. La producción de un nuevo significado de la Universidad ha de comprometer también a esos actores y a esos niveles.

²⁶ Castrejón, J. 1990. *El concepto de Universidad*. México: Trillas.

No obstante, es claro que los procesos comienzan en las personas y sus grupos. Es preciso promover tales procesos y grupos, para llevar a efecto la dinamización de todo este nuevo caminar. Para ello, se requiere una “ecología de la acción”, igualmente compleja, que el autor canadiense tal vez denominaría con el término *cosmópolis*. ¿Puede la filosofía contribuir con este empeño?

Terminemos con otro pensamiento de nuestro cartógrafo virtual: “La pobreza [dice], la indigencia, la miseria en fin, como la duda, progresivamente lo elimina todo. ¿Qué queda cuando se ha perdido todo? Este hábitat minúsculo [...]. Cuando lo ha dejado todo ¿qué le quedará al pobre de Asís? La porciúncula. Un hábitat minúsculo, la porción más pequeña, un atributo casi nulo, la atribución más irrisoria, caseta imposible de eliminar, residual y única propiedad”.²⁷

BIBLIOGRAFÍA

- Castrejón, J. 1990. *El concepto de Universidad*. México: Trillas.
- Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC). 2003. *Globalización y enseñanza superior católica*. Bogotá: Conferencia Episcopal Colombiana-Departamento de Educación, Cultura y Universidades.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. 1998. Declaración del Hermano de las Escuelas Cristianas en el Mundo Actual. En *Novedades de ayer-desafíos de hoy: texto oficial, historia y comentarios*. Medellín: Distrito Lasallista de Medellín.
- Hermanos De Las Escuelas Cristianas. 2000. Circular 447. Actas del 43° Capítulo General, Roma, Italia.
- Loneragan, B. 1974. The Future Of Thomism. En Ryan, W. y Tyrell, B. (Eds.). *A Second Collection*. Philadelphia: Wesminster.
- Loneragan, B. 1988. Dimensions Of Meaning. En Loneragan, B. *Collected Works Of Bernard Loneragan* (pp. 232-245). Toronto: University Of Toronto.
- Loneragan, B. 1993. The Role Of A Catholic University In The Modern World. En Loneragan, B. *Collected Works Of Bernard Loneragan* (pp. 108-113). Toronto: University Of Toronto.

²⁷ Serres, *op. cit.* pp. 50-51.

- Lonergan, B. 1994. *Método en teología*. Salamanca: Sígueme.
- Mejía, M. 2004. *Globalización y educación en América Latina*. Bogotá: Relal.
- Región Latinoamericana Lasallista (Relal). 2002. *Reflexiones sobre la educación superior*. Santiago De Chile: Relal.
- Rodríguez, Á. Fsc. 1994. *La educación universitaria dentro de la misión lasaliana*. Barcelona.
- Serres, M. 1995. *Atlas*. Madrid: Cátedra-Teorema.

Dinamismo de la realidad y dinamismo de la persona^{*}

PRESENTACIÓN

En esta comunicación se busca llamar la atención sobre un aspecto de la responsabilidad que tenemos con la filosofía de Zubiri —quienes de una u otra manera la cultivamos— y es, en este caso, en cuanto a la proyección de su categoría de *dinamismo* con respecto al modo de estar en la realidad en que nos encontramos en el presente nivel histórico. Mal puede una vigorosa filosofía de la realidad sustraerse a intentar, al menos, decir una palabra sobre esa realidad que nos “impresiona”, tanto en el sentido intelectual, como afectivo, hoy en día, especialmente cuando tenemos ejemplos de tal tipo de responsabilidad entre los mejores seguidores de este pensador, uno de los

^{*} Congreso de Filosofía Latinoamericana, “Seminario sobre filosofía de la realidad histórica”, Universidad Santo Tomás, 2007.

cuales celebramos en este Congreso, en el campo del compromiso social latinoamericano, así como en el campo de la educación y de la bioética.

NUESTRA FORMA DE ESTAR EN LA REALIDAD

Una de las ideas zubirianas más clarificadoras del dinamismo de la realidad histórica es la que plantea que este dinamismo consiste en transmitir nuevas “formas de estar en la realidad”.¹ Ahora bien, parece que esa transmisión se va haciendo cada vez más rápida en la historia contemporánea, a tal punto que nuestra forma es muy distinta frente a la que vivió el propio Zubiri cuando escribió la trilogía, desde luego en su contenido y tal vez en su “situación”.

De hecho, comenzamos este año 2007 con la evidencia de condiciones poco publicitadas o al menos “atendidas” en aquel entonces, como son las de las nuevas interpretaciones cosmológicas, por ejemplo, la de la teoría de las supercuerdas, la economía del conocimiento, la globalización educativa y universitaria (a decir verdad, la económica y la política ya habían sido denunciadas como hegemonía imperial o unipolaridad²) y la condición del cambio climático.

La nueva comprensión cosmológica la traemos a colación, menos por la novedad de esta teoría entre muchas otras, que por la nueva apertura al misterio que, como en el caso de la física cuántica o de los estudios sobre el cerebro, nos enfrentan a la inmensidad de nuestra ignorancia como seres humanos, esto es, una nueva experiencia de un aspecto de lo que Zubiri llamó el *horizonte de la nihilidad* que ha acompañado a la metafísica cristiana.³

La economía del conocimiento,⁴ por cuanto nunca antes habíamos sentido tan directamente el riesgo de que la “logificación de la inteligencia”

¹ Zubiri, X. 1982. *Siete ensayos de antropología filosófica (SEAF)*. Bogotá: USTA, p. 127.

² González, A. 2005. La vía cósmica hacia Dios según Xavier Zubiri. *The Xavier Zubiri Review*, 7, 91-107.

³ Zubiri, X. 1994. *Los problemas fundamentales de la metafísica occidental (PFMO)*. Madrid: Alianza.

⁴ Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. 1994. *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.

llegara limitar el dinamismo de la persona, de su suidad y de su dignidad, al convertir a los científicos e intelectuales en trabajadores rasos de la nueva “industria del conocimiento”. O que la educación superior se viera tan forzada a sacrificar su vocación estrictamente intelectual y espiritual en favor de los requerimientos de la competencia educativa o de la competencia en la producción del conocimiento.

La evidencia actual sobre el cambio climático⁵ finalmente pone en riesgo la viabilidad de la sociedad, la propia historia humana, al menos tal como se ha desarrollado hasta el momento como “progreso” sin límites o, en términos más de las ciencias sociales contemporáneas, como desarrollo humano “sustentable”, y la noción misma de un dinamismo de la historia que menosprecia y hasta subvalora el dinamismo de la naturaleza.

Y esto para no hablar sino de algunos aspectos relevantes, como que la propia naturaleza haya empezado a rebelarse contra los seres humanos por el mal uso que hemos hecho de esta, mal uso justificado en la máxima logificación de la inteligencia producto del racionalismo moderno. Parece ser, como han señalado varios pensadores, que el triunfo de la razón culmina con la mayor irracionalidad.

Las tres manifestaciones de esta nueva forma de estar en la realidad, sin embargo, ofrecen posibilidades tanto positivas como negativas, que será necesario explorar dentro de un proceso de interiorización, para promover la forma de estar en la realidad que entregamos a quienes nos sucederán.

LAS NOCIONES DE FORMA DE ESTAR EN LA REALIDAD, SUSTANTIVIDAD Y DINAMISMO, COMO HORIZONTES DE COMPROMISO CON NUESTRA SITUACIÓN

¿Tiene algo que decir el pensamiento zubiriano, aplicable a esta forma nuestra de estar en la realidad? Para el alcance de esta comunicación y en el marco de la temática del presente Congreso, proponemos buscar ese algo en las nociones de *forma de estar en la realidad, sustantividad y dinamismo*.

⁵ Véase www.unfccc.int/Portal_Espanol/Items/3093.Php

Desde luego, la *forma de estar en la realidad* se relaciona con nuestra realidad personal. La forma de estar en la realidad es, de una parte, una forma de entendernos como sujetos, como realidades personales, hoy por hoy, una forma de conciencia sobre nuestro cerebro hiperformalizado, a no dudarlo, más clara que en siglos anteriores y hasta que en décadas anteriores —si hemos de aceptar los datos de la neurociencia—, una forma de entender nuestra biografía, nuestro mundo, nuestra afectividad, psicofísico-espiritual, nuestra personabilidad, nuestra edad, nuestra posición en la “sintaxis del universo”.⁶

Forma de estar en la realidad: es una noción que se relaciona con nuestras dimensiones personal, específica —o filética—, social e histórica. “En cuanto específica nuestra forma de estar en la realidad cobija a la especie humana en cuanto es un *phylum* plural, en cuanto continuante y prospectivo”.⁷ En efecto, lo que está en juego es la comprensión y la realidad de la especie humana y su futuro. Al menos en lo que se refiere al cambio climático.

Desde luego, se relaciona con nuestra dimensión social, bien en cuanto realidad “impersonal”, bien en cuanto a la realidad de nuestras comunidades “interpersonales”, bien en cuanto a la cultura que hace posible a la sociedad humana. Y la forma específica de estar en la realidad que hemos señalado anteriormente se relaciona con todas esas expresiones de nuestra dimensión social.

Finalmente, se relaciona con nuestra dimensión histórica, bien como un repertorio de posibilidades, ya sea inmediatas, ya de nuevas posibilidades que creamos a partir de estas, como principios o razones del “suceder” y que podemos apropiarnos o no para que sucedan. Esto es, la historia como un proceso de posibilitación, de capacitación.⁸ Estas, en cuanto posibilidades disponibles para apropiarnos —apropiándonos—, afectan nuestra voluntad y hacen de nosotros realidades morales.

Otra noción clave es la de *sustantividad*, entendida como sistema de notas constitutivas. Esta noción caracteriza a la realidad física, personal, social e histórica. Noción que adquiere la plenitud de su significado en la realidad cósmica y que señala una estructura provisional en las realidades físicas y bio-

⁶ Zubiri, *op. cit.*, p. 82.

⁷ *Ibid.*, p. 122-123.

⁸ *Ibid.*, p. 147-148.

lógicas, como las que son objeto de estudio hoy en la ecología. Desde luego, esta es una noción metafísica, pero que guarda una relación con los distintos sistemas que estudian las ciencias de la naturaleza.

La noción de *sustantividad* remite a las de *clausura*, *estructura* y *unidad constitutiva*. La tercera noción es la del *dinamismo*, que es un momento interno de la estructura de la realidad. Dinamismo que consiste básicamente en “que la realidad es por sí misma”, “por ser activa, cada vez más realidad” —así no sea más perfecta— y lo es “dando de sí”. El “dar de sí” para ser cada vez más realidad es propio de todas las realidades. Pero tiene un límite, que es “la intrínseca caducidad dinámica de lo real en tanto que real”.⁹

Tal dinamismo se refiere a toda la realidad, pero no en un sentido holístico general, sino en cada una de las cosas reales y “a la vez en millones de cosas reales. Millones de seres vivos, millones de personas, millones de formas sociales [...]”.¹⁰

Desde luego, es preciso destacar cómo, tanto la *sustantividad* como el *dinamismo* del animal de realidades —el ser humano— tienen peso particular, en cuanto se trata de una estructura abierta que se autoposee a sí misma y que tiene ese dinamismo de posibilitación, de capacitación. Lo cual, para el tema que nos ocupa en esta comunicación, tiene una especial significación.

EL DAR DE SÍ EN NUESTRA FORMA ACTUAL DE ESTAR EN LA REALIDAD

“El hombre tiene que habérselas con eso que llamamos cosas reales. [afirma Zubiri] Necesita, en efecto, saber lo que son las cosas o las situaciones en que se encuentra. Sin compromiso ulterior, llamamos inteligencia a la actividad humana que procura este saber”.¹¹ Las tendencias que hemos planteado en la primera parte son realidades que tienen una especial fuerza de imposición,

⁹ Zubiri, X. 1989. *Estructura dinámica de la realidad (EDR)*. Madrid: Alianza, p. 327.

¹⁰ *Ibid.*, p. 327-328.

¹¹ Zubiri, X. 1966-1967. Notas sobre la inteligencia humana. *Asclepio, Archivo Iberoamericano de Historia de la Medicina y Antropología Médica*, XVIII-XIX, 341-353. Recuperado de www.zubiri.org/works/spanishworks/notassobre.htm.

a tal punto que a veces parece que amenazan con limitar el dinamismo de nuestra personalidad.

“[...] el hombre se hace cargo de la situación real [añade el filósofo] esto es, siente la realidad o, lo que es lo mismo, inteligente sentientemente lo real. [...] Por su inteligencia sentiente, el hombre aprehende lo real, y, en esta realidad aprehendida, tiene que elegir intelectivamente la respuesta, tiene que suspender lo que sería la respuesta biológica para hacerse cargo de la cosa en cuanto real”.¹² Este planteamiento de un filósofo zubiriano nos recuerda que esa realidad “nos puede” —en términos de Diego Gracia— en el doble sentido de que se nos impone y a la vez de que nos posibilita y nos reclama una respuesta propia de un cerebro hiperformalizado.

Además, la realidad suscita en nosotros la tendencia hacia esta y esto nos plantea el tema de la voluntad tendente:

Zubiri: viene a decir que la determinación volitiva no es un acto superpuesto a la apetición, sino un momento modal de la apetición humana [señala Barroso Fernández]. Se conserva, pues, el momento de tendencia, cambian tan solo el modo de habérselas con aquello a que se tiende. En cuanto tiende a su realidad, es propiamente volición; en cuanto a esta realidad tiende, es tendencia. De ahí que no hay sino un solo acto: volición tendente.¹³

La tensión remite a otra noción:

En el momento en el que la tensión se transforma en pretensión, al suspenderse la respuesta inmediata, el hombre queda como flotando en sí mismo, “se encuentra en cierto modo volcado y antepuesto sobre sí mismo” y entonces, en vez de ser llevado por las cosas reales a una determinada respuesta, será él quien conduzca su acto de elección por delante de sí mismo. Y “llevar delante” es, precisamente, el sentido etimológico de *praeferens*.

¹² Barroso, F. 2000. La unidad radical de inteligencia, sentimiento y voluntad en Xavier Zubiri. *The Xavier Zubiri Review*, 3, 133-148.

¹³ *Ibid.* pp. 133-148.

Lo que a la vez nos remite al tema del bien: “El bien [añade este mismo estudioso Zubiri], además de tener una dimensión de deseabilidad, tiene otra de ‘conveniencia’ al presentarse como una realidad que puede servir para resolver la situación de mi propia realidad”.¹⁴

Así, encontramos en la propuesta zubiriana, por una parte, el compromiso ético con la realidad del nivel histórico que nos ha correspondido, y por la otra, la responsabilidad personal en la preferencia de las posibilidades que esa realidad nos ofrece. Aspecto bien importante si tenemos en cuenta que la forma de estar en la realidad no es una forma personal, sino también social, esto es, pública, y en gran medida se da dentro de un dinamismo de la impersonalidad. Dinamismo que como ya sugerimos, tiende a limitar el dinamismo de nuestra personabilidad. La invitación es, entonces, a hacernos cargo de esa realidad de manera personal para que el dinamismo de nuestra persona vaya ganando espacio en nosotros al dinamismo de la impersonalidad.

En otros términos, que a partir del repertorio de posibilidades de la tradición —entrega— que se nos está haciendo a las generaciones actuales, vayamos construyendo otro mundo, una nueva manera de estar en la realidad en la cual cada vez más individuos, gracias a la dinámica de su personabilidad en común, podamos construir un mundo para el bien.

Ese bien está relacionado, según las nociones expuestas, primariamente, con una superación de la logificación de la inteligencia y de la entificación de la realidad. Volver a la realidad que hemos sugerido desde su impresión primordial; develar sus diversas racionalidades y también conocerla, afrontarla para elegir y transmitir las posibilidades que hagan posible un mejor dinamismo de la persona en un nuevo modo de estar en la realidad es una invitación de la filosofía zubiriana a proyectar su pensamiento en la situación que nos ha correspondido y a no permanecer únicamente en el simple entendimiento y admiración del rico instrumental teórico y metodológico que nos ha legado el pensador español. En esto tenemos ejemplos prominentes por imitar como son los más destacados seguidores de Zubiri.

En esta forma las nociones de *forma de estar en la realidad, sustantividad* y *dinamismo* pueden constituir una forma de comprender y enfrentar nuestra situación presente de manera responsable y oportuna.

¹⁴ *Ibid.*

BIBLIOGRAFÍA

- Barroso, F. 2000. La unidad radical de inteligencia, sentimiento y voluntad en Xavier Zubiri. *The Xavier Zubiri Review*, 3, pp. 133-148. Recuperado de www.zubiri.org/General/Xzreview/2000/Web/Fernandez2000.Htm.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. 1994. *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- González, A. 2005. La vía cósmica hacia dios según Xavier Zubiri. *The Xavier Zubiri Review*, 7, pp. 91-107.
- Zubiri, X. 1966-1967. Notas sobre la inteligencia humana. *Asclepio. Archivo Iberoamericano de Historia de la Medicina y Antropología Médica*, XVIII-XIX, pp. 341-353. Recuperado de www.zubiri.org/Works/Spanishworks/Notassobre.Htm.
- Zubiri, X. 1982. *Siete ensayos de antropología filosófica (SEAF)*. Bogotá: USTA.
- Zubiri, X. 1989. *Estructura dinámica de la realidad (EDR)*. Madrid: Alianza.
- Zubiri, X. 1994. *Los problemas fundamentales de la metafísica occidental (PF-MO)*. Madrid: Alianza.

PRESENTACIÓN

En los actuales momentos por los que atraviesa nuestro país y nuestro mundo, se percibe una crisis histórica de inmensas proporciones que lleva a diversos sectores de la sociedad a volver la mirada sobre la educación y los educadores, bien para reclamarles por sus omisiones y desaciertos, bien para buscar en ellos una palabra de esperanza.

Uno de los sectores principales de esa crisis —para muchos el principal— se encuentra en la denominada *crisis de los valores* y, particularmente, de los valores morales. No falta quien atribuye dicha crisis a la pérdida de los patrones de conducta tradicionales, pero igualmente quien la atribuye a la generación de una nueva sociedad y hasta de una nueva era de la historia. Lo cierto es que los educadores somos protagonistas principales de esta situación,

si bien no forzosamente los únicos, ni los que recibimos el reconocimiento que merecemos.

Para los educadores, la mencionada crisis constituye a la vez un problema y un desafío pedagógico. ¿Cómo enfrentarlos con eficacia, pero, sobre todo, con la responsabilidad social e histórica que merece? Esta es la motivación final de una cartilla como la que aquí se ofrece, con la cual solo se busca promover una reflexión preliminar sobre el tema.

EL DEBATE PEDAGÓGICO SOBRE EL TEMA DE LOS VALORES

La vida cotidiana nos enfrenta cada vez con mayores y más graves actos de corrupción, exclusión, atropello de la dignidad y los derechos de las personas y de los grupos, formas de injusticia e insolidaridad; al mismo tiempo, la sensibilidad hacia esta tendencia por parte de quienes integramos la sociedad parece debilitarse en el mismo ritmo y proporción en que aquella crece.

Los propios educadores necesitamos cada día más energía vital y espiritual para no sucumbir ante estos fenómenos que van contaminando el ambiente social como un virus contagioso e imperceptible.

Tal situación nos demanda reflexionar una y otra vez sobre el sentido de lo que hacemos, teniendo en cuenta los cambios nuevos que traen los nuevos tiempos y las variaciones que producen en el contexto. ¿Por qué el tema de los valores, cuál es el fundamento de la denominada *pedagogía de los valores* y de la ética?

LOS CAMBIOS EN LA TEORÍA DE LOS VALORES

La coherencia interna en el sistema de valores remite a los debates propios de la axiología (ontología y epistemología y realización de los valores), que dicen relación, bien con el realismo de los valores (idealismo platónico), de acentuada raigambre metafísica, o con el nominalismo (nombres que designan preferencias individuales o construcciones colectivas), o con el objetivismo de estos, que se relaciona con la síntesis entre cualidades objetivas de

las cosas y capacidad de percepción de los sujetos.¹ Estos debates han venido siendo eclipsados por el llamado *giro lingüístico*, dentro del cual aparecen concepciones como las de la profesora Amalia Valcárcel, para quien los valores:

- Son hechos lingüísticos pero rebasan el campo del lenguaje.
- Conforman y remiten a un orden simbólico en el cual sus territorios semánticos están relativamente bien establecidos.
- No son homogéneos, pero tampoco colisionan entre sí, “de manera que gran parte del discurso teórico consiste en señalar sus puntos de divergencia, opacidad, neutralización y/o vigencia”.²
- Hay más términos que connotan valor de los que se perciben a primera vista o designan una cualidad específica digna de estimación.
- De todas maneras esta visión remite a la distinción y relación entre el ser y el deber ser.

Asimismo, dentro de esta perspectiva, los valores son susceptibles de ser definidos por consenso, así como pueden ser ingredientes implícitos de un imaginario colectivo o de un paradigma.

La ontología de los valores, a la que nos venimos refiriendo, está estrechamente relacionada con su epistemología, la que nos remite bien a la idea de que los valores se perciben gracias a una intuición emotiva,³ a la voluntad (fuerzas motivadoras de la acción), al consenso racional⁴ o a una integración funcional de las tres facultades.⁵ Pero igualmente pueden ser percibidos por

¹ Pensamos en Scheler, M. 1945. *Ética: fundamentación de un personalismo ético*. Madrid: Revista de Occidente; Ortega y Gasset, J. 1983. *Qué son los valores*, introducción a una estimativa. En Ortega y Gasset, J. *Obras completas*. T. VIII. Madrid. Revista de Occidente; Hessen, J. 1962. *Tratado de filosofía*. T. II. Buenos Aires: Suramericana; Frondizzi, R. 1958. *Qué son los valores*. México: Fondo de Cultura Económica; y Ruyer, R. 1952. *Filosofía del valor*. París: A. Colín.

² Valcárcel, A. 1994. Valor. En: A. Cortina (Dir.). *Diez palabras claves en ética*. Pamplona: Verbo Divino.

³ Scheler, *op. cit.*; Ortega y Gasset, *op. cit.*; Hartman, R. 1965. *El conocimiento del bien*. México: Fondo de Cultura Económica.

⁴ Habermas, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa*. 2 T. Madrid: Taurus.

⁵ Hessen, J. 1962. *Tratado de filosofía*. T. III. Buenos Aires: Suramericana.

una “inteligencia sentiente” articulada con un sentimiento afectante —que afecta— y una voluntad tendente: que tiende hacia una decisión.⁶

En este contexto es muy pertinente la concepción del *valor* que tiene el teólogo canadiense Bernard Lonergan,⁷ para quien este término designa una noción “trascendental”, pero concreta, que tiene relación con aprecio o desencanto, pero, por sobre todo, con la autotrascendencia del ser humano, la cual, ciertamente, es fruto de una intencionalidad consciente, pero de una intencionalidad compleja, dentro de la cual, el valor es lo que se tiende a alcanzar en cuestiones que se someten a la deliberación. Esta relación con la autotrascendencia vincula el valor con el principio básico de la antropología pedagógica que es el de la educabilidad o perfectibilidad, e igualmente, abre nuestra comprensión del valor al pensamiento complejo.

LAS BASES ANTROPOLÓGICAS DE LA PEDAGOGÍA DE LOS VALORES

Las distintas concepciones sobre la naturaleza del valor se articulan con distintas interpretaciones del ser humano, si bien todas remiten los valores al tema de la elección, de la libertad y de la vida práctica. Así, por ejemplo, una concepción nominalista que entiende el valor como la mera apreciación subjetiva sobre las cosas, se relaciona más con una interpretación individualista del ser humano. Una que lo entiende básicamente como hecho lingüístico, se relaciona con una interpretación social y comunicativa del ser humano, y una como la de Lonergan, entiende al ser humano como una unidad integral de inteligencia, sentimientos y voluntad.

El renovado reconocimiento de las dimensiones afectiva, sentimental y volitiva de la persona,⁸ así como de sus dimensiones corporal, social y lúdica, permiten una recuperación de la integralidad humana.

De todas esas dimensiones, una de las menos consideradas en las actuales propuestas pedagógicas es la dimensión sentimental. De esta dimensión se

⁶ Zubiri, X. 1992. *Sobre el sentimiento y la volición*. Madrid: Alianza.

⁷ Lonergan B. 1994. *Método en teología* (2ª edición). Salamanca: Sígueme.

⁸ Y su relación con nuevas propuestas pedagógicas, distintas de la meramente conceptual o cognitiva, como la de la inteligencia emocional o, en general, la de las inteligencias múltiples.

ocupa el pensador Julián Marías, en su obra *Antropología metafísica*. En esta dimensión se localizan los apegos y desapegos, la sensación de compañía y de soledad, la alegría y la tristeza, la adustez y la jovialidad, la severidad y el sentido del humor, la afectuosidad y la sequedad, el ser taciturno o entusiasta y comunicativo. A tales manifestaciones este pensador español las denomina *temples vitales*, y no es conveniente ocultarlas, por el contrario, considera que es preciso educarlas.⁹ Una forma de hacerlo es por medio del mejoramiento de los niveles de comunicación.

Un enfoque sobre los valores como el de Lonergan o el de Xavier Zubiri, reconocen la integralidad de la persona humana y acogen esta educación sentimental como componente fundamental de una formación, así como también la formación corporal, sensorial, lúdica, social y religiosa.

LA PEDAGOGÍA DE LOS VALORES

Otro de los capítulos de la axiología se refiere a la “realización de los valores” que tiene que ver con aspectos de filosofía de la acción, es decir, la ética, la estética, la filosofía de la ciencia y de la tecnología, la filosofía de la religión, de la política y de la cultura y, desde luego, con la filosofía de la educación. Scheler, sin embargo, enfatiza, por sobre todo, en los modelos de vida, es decir en el testimonio de las personas que encarnan determinados valores: intelectuales, el genio; religiosos, el santo; morales y vitales, el héroe; estéticos, el artista.¹⁰

El enfoque específico de este proyecto es la pedagogía de los valores, dentro de la cual, como es bien sabido, se han venido realizando diversas propuestas, que se pueden tipificar así:¹¹

- La propuesta tradicional de inculcación de los valores, centrada más en la divulgación discursiva de estos. Esta propuesta tiene

⁹ Marías, J. 1970. *Antropología metafísica*. Madrid: Alianza; Marías, J. 1996. *La educación sentimental*. Madrid: Alianza/Del Prado.

¹⁰ Scheler, *op. cit.*

¹¹ Bartolomé, F. et ál. 1985. *Pedagogía de valores*. Madrid: Narcea.

vigencia dentro de diversas instituciones, particularmente dentro de la Universidad de La Salle, pero es denunciada como una propuesta inadecuada por cuanto supone una visión intelectualista y transmisionista de la educación, y genera una dicotomía creciente entre la conciencia del valor y su traducción en comportamientos específicos. En términos del modelo de Kohlberg, solo alcanza el nivel de la moral convencional, es decir, de adaptación formal a los usos y costumbres de un grupo. Es la pedagogía de la predicación y del regaño.

- La propuesta de ambientes valorativos, entendidos estos desde el nivel de los entornos físicos, hasta el de comunidades específicas (por ejemplo, comunidades académicas o religiosas), pasando por las diversas formas de ecología social (*ethos* y cultura organizacional, por ejemplo).

Esta pedagogía está relacionada con aspectos tales como el testimonio y el ejemplo, los imaginarios colectivos, los paradigmas, las semiologías arquitectónicas, urbanísticas y los climas socioafectivos de las organizaciones. Es la pedagogía que se preocupa de instalaciones cómodas, agradables, bien decoradas; del buen trato, de la comunicación espontánea, de los usos, costumbres y relaciones humanas administrativas y educativas personalizadas que permiten vivir los valores sin necesidad de predicarlos tanto.

La propuesta pedagógica de ambientes valorativos es hoy por hoy más atractiva que la anterior, porque, por una parte, las nuevas generaciones le creen más a las experiencias y al testimonio que a los discursos, en buena medida porque se encuentran dentro del esteticismo propio de la llamada *condición posmoderna*, complementada con otras propuestas que permitan superar el intuicionismo emotivista (como lo indican Karol Wojtyła en su estudio sobre *Max Scheler y la ética cristiana*¹² o Lonergan¹³) y fortalecer la conciencia, la autonomía y la responsabilidad de las personas en la elección de los valores.

¹² Wojtyła, K. 1982. *Max Scheler y la ética cristiana*. Madrid: BAC.

¹³ Lonergan, *op. cit.*

- La propuesta de clarificación de valores (de Louis Raths)¹⁴ que se orienta hacia una promoción de la autonomía y responsabilidad individual con respecto a los valores y permite una identificación de la propia perspectiva axiológica o la de los grupos de referencia y la evaluación de su pertinencia para la vida personal o grupal. Es la pedagogía que por medio de talleres lleva a la persona a identificar su escala personal de preferencias y la calidad de esta.
- Las propuestas de internalización (Bloom) o de construcción de los valores (Kohlberg)¹⁵ basadas, lo mismo que la anterior, en enfoques teóricos definidos de la psicología (comportamental las dos primeras, cognitiva la tercera) y que exigen un tratamiento pedagógico riguroso y sistemático. Son pedagogías que por medio de procesos secuenciales y análisis de casos que presentan dilemas morales, van promoviendo la apropiación de los valores de manera íntima y autónoma y la formación de un “juicio moral propio”.
- La propuesta de coordinación de la acción por medio de la argumentación discursiva, que se basa, por una parte, en el reconocimiento del pluralismo axiológico y, por la otra, en la capacidad argumentativa de los sujetos, tal como lo propone el profesor Guillermo Hoyos Vásquez.¹⁶ Es la pedagogía que promueve el diálogo y el debate respetuoso en los grupos para lograr consensos mínimos básicos que permitan la coordinación de la acción conjunta.

VALORES Y ACTITUDES

Una formación en valores es eficaz si se traduce en actitudes que encarnen esos valores. Una actitud es una predisposición permanente y estable a reaccionar de la misma manera ante las personas y las circunstancias. Esta

¹⁴ Raths, L. 1976. *El sentido de los valores en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

¹⁵ Véase Kohlberg, L. 1992. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

¹⁶ Véase, entre otros escritos, Hoyos, G. 2000. El *ethos* de la Universidad. *Cuadernos para la Calidad. Publicación Interna de la Universidad de La Salle*, 3, y sus propuestas de educación en valores.

predisposición se adquiere o se modifica gracias a un proceso continuo que demanda bastante tiempo.

La actitud tiene un componente afectivo —que permite apreciar el valor—, otro cognoscitivo —que permite la conciencia y la conceptualización del valor— y uno operativo —que mueve a la persona hacia la acción—. El desarrollo integrado de los tres es necesario dentro de una formación en valores para prevenir distorsiones en esa formación. Por ejemplo, la distorsión que se centra en lo afectivo o en lo operacional, que puede terminar en un emocionalismo o en un activismo pasajeros, sin arraigo en el proyecto personal, o la que se centra en lo cognoscitivo, que concluye en teorizaciones sin compromiso o en incongruencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Desde otro punto de vista, la actitud presenta una dimensión yoica —que articula el valor con el proyecto personal—, otra cognoscitiva —relacionada con el entendimiento del valor— y otra relacional —que se refiere a la interacción del sujeto con las otras personas—.

Un programa pedagógico que articula los valores con las actitudes —colombiano, por demás— es el que propone el profesor Miguel de Zubiría Samper en su libro *Formación de valores y actitudes*, que hace parte de la propuesta de pedagogía conceptual. En esta obra desarrolla estos cuatro pasos:

- Primero: definir los propósitos (perfiles valorativos y actitudinales).
- Segundo: diseñar instrumento(s) de evaluación.
- Tercero: formular una estrategia pedagógica de intervención (establecer consecuencias de la evaluación) y definir, en el recorrido, programas complementarios.
- Cuarto: establecer mecanismos de evaluación que le informen de la situación en el momento en que usted lo decida, de los logros y de las deficiencias.¹⁷

¹⁷ De Zubiría, M. 1995. Formación de valores y actitudes: un reto a las escuelas del futuro. En De Zubiría, M. *Tratado de pedagogía conceptual*. T. 3. Bogotá: Fundación Alberto Merani/ Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

LOS VALORES MORALES Y LA ÉTICA

La moral cristiana refiere los valores morales al cumplimiento de los diez mandamientos y del nuevo mandamiento del amor “a semejanza de Jesucristo”, que implica el perdón de las ofensas y hasta el amor a los enemigos.

Dentro de una sociedad pluralista la moral dice relación, en lo personal, con la búsqueda de la vida “buena” —con calidad— con base en el respeto a la dignidad de las personas, a su autonomía y a su libertad y, en lo social, el respeto por la naturaleza, la honestidad, construcción de la justicia, la solidaridad y el bien común. La moral cristiana también se encuentra comprometida con estos valores, pero, a diferencia de otras propuestas morales, les encuentra el fundamento último en las sagradas escrituras.

La construcción de la sociedad civil en una sociedad pluralista, implica la búsqueda de consensos mínimos de convivencia, por medio de una comunicación encaminada al mutuo entendimiento con base en el diálogo y la argumentación.

A medida que avanza la historia, esta comunicación se ve comprometida con obligaciones, responsabilidades, compromisos, así como con condiciones que se constituyen como necesarias para que los acuerdos sean posibles y éticamente legítimos. Entre los primeros se pueden destacar:

- El respeto por las distintas formas de vida en el planeta, especialmente por una vida humana digna
- El respeto por los horizontes culturales que orientan la convivencia social, por su identidad y diferencia
- El respeto por el derecho de las generaciones venideras a disfrutar de un ecosistema con calidad y una vida igualmente digna

Entre las segundas están:

- El reconocimiento de que es mejor el diálogo racional que la violencia.
- El respeto a las posiciones diferentes y divergentes
- El respeto al derecho de los demás a participar y a hacer uso de la palabra.

- La decisión de aceptar y cumplir los consensos y el interés general por encima del individual o particular.
- La sinceridad en la búsqueda del entendimiento de las posiciones divergentes
- La búsqueda del entendimiento con los demás, antes que de la manipulación de estos

Como se puede apreciar, en esta propuesta de construcción de la sociedad civil, se implica una formación en valores tales como la autonomía, la libertad, la dignidad de las personas, el diálogo, la tolerancia, el respeto, la solidaridad, la justicia, la argumentación racional. Ahora bien, la *ética* dice relación con el obrar humano, con la acción y la decisión, pero, sobre todo, con la justificación de esa decisión y esa acción.¹⁸

La justificación de las decisiones y de la práctica puede ir desde intereses mezquinos, individualistas o instintos, hasta importantes teorías sociales, económicas, políticas, de carácter humanista, altruista o espiritual. La filosofía moral, o ética en sentido estricto, analiza estas justificaciones y las evalúa en su racionalidad y consistencia, y contribuye a mejorar la calidad de las argumentaciones tanto para la vida personal como para la construcción de una convivencia civil humana y justa.

En una sociedad fragmentada y violenta, como la que se encuentra en diversas regiones de nuestro país, se hace necesario promover esta ética civil, con el fin de tener un futuro digno y justo como nos lo merecemos. Pero, en muchos casos, esa ética tendrá que pasar por procesos de perdón y reconciliación; procesos difíciles pero necesarios para alcanzar la salud psicológica individual y social, porque el rencor y el odio son fuentes de enfermedad, tanto psicológica, como espiritual, corporal y social.

Estos procesos seguramente exijan pasar por el enfrentamiento descarnado de las ofensas y agresiones pasadas, pero igualmente, la reconstrucción de la autoestima y de la confianza en un futuro mejor que el actual. De todas maneras, implican la construcción de una ética civil basada en la justicia, la solidaridad, la mutua responsabilidad y el compromiso con una sociedad y una vida dignas y humanas a las que todos los colombianos tenemos derecho.

¹⁸ Ricken. F. 1987. *Ética general*. Barcelona: Herder.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartolomé, F. et ál. 1985. *Pedagogía de valores*. Madrid: Narcea.
- Cortina, A. 1998. *El mundo de los valores: ética mínima y educación*. Bogotá: El Búho.
- De Zubiría, M. 1995. Formación de valores y actitudes: un reto a las escuelas del futuro. En De Zubiría, M. *Tratado de pedagogía conceptual*. T. 3. Bogotá: Fundación Alberto Merani/Fondo De Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Frondivizi, R. 1958. *Qué son los valores: introducción a la axiología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. 1985. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Habermas, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa*. 2 T. Madrid: Taurus.
- Hartman, R. 1965. *El conocimiento del bien*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Hartman, R. 1969. *La estructura del valor: fundamentos de la axiología científica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hessen, J. 1962. *Tratado de filosofía*. T. III. Buenos Aires: Suramericana.
- Hoyos, V. 2000. El *ethos* de la Universidad. *Cuadernos para la Calidad. Publicación Interna de la Universidad de La Salle*, 3.
- Kohlberg, L. 1992. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lonergan, B. 1994. *Método en teología* (2ª edición). Salamanca: Sígueme.
- Marías, J. 1970. *Antropología metafísica*. Madrid: Alianza.
- Marías, J. 1996. *La educación sentimental*. Madrid: Alianza/Del Prado.
- Ortega y Gasset, J. 1983. *Qué son los valores: introducción a una estimativa*. En Ortega y Gasset, J. *Obras completas*. T. VIII. Madrid: Revista de Occidente.
- Raths, L. 1976. *El sentido de los valores en la enseñanza: cómo emplear los valores en el salón de clase*. México: Uthea.
- Ricken, F. 1987. *Ética general*. Barcelona: Herder.
- Ruyer, R. 1952. *Filosofía del valor*. París: A. Colín.
- Scheler, M. 1945. *Ética: fundamentación de un personalismo ético*. Madrid: Revista de Occidente.
- Scheler, M. 1961. *El santo, el genio, el héroe*. Buenos Aires: Nova.
- Valcárcel, A. 1994. Valor. En Cortina, A. (Dir.). *Diez palabras claves en ética*. Pamplona: Verbo Divino.

Wojtyła, K. 1982. *Max Scheler y la ética cristiana*. Madrid: BAC.

Zubiri, X. 1992. *Sobre el sentimiento y la volición*. Madrid: Alianza.

Ética, educación y sociedad*

LA ORIENTACIÓN DE LA MIRADA

Cuando damos un primer paso, la preocupación que nos asiste es por el camino que vamos a seguir. ¿Cómo abordar un tema que articula tres campos de conocimiento, hoy por hoy, extraordinariamente vastos, como son: la ética, la educación y la sociedad? El desde dónde y el cómo hacer el abordaje son decisiones que ya comprometen la mirada y las posibilidades del viaje. Normalmente estas decisiones las tomamos a partir de las lecturas que estamos haciendo.

Entre las múltiples maneras de abordar un tema, hoy se abre paso el método del filósofo canadiense Bernard Lonergan,¹ quien propone seguir cuatro pasos de lo que llama el *método empírico generalizado*: experiencia,

* Ponencia ante el Pleno de Trabajo Social, 2008.

¹ Véase Lonergan, B. 1988. El bien humano. En Lonergan, B. *Método en teología*. Ma-

entendimiento, juicio y responsabilidad, todo dentro del eros del espíritu humano que nos impulsa hacia la comprensión de lo que nos rodea, a partir de la cotidianidad de sus prácticas y maneras de entender lo que acontece, prácticas y maneras que de suyo constituyen un universo complejo, lo cual también nos remite a uno de los enfoques de la complejidad.

En una primera aproximación a la relación entre estas tres nociones, sobre todo a partir de la imagen que divulgan los medios de comunicación, se tiene la impresión de que el número de actos contra la dignidad, la vida, bienes de las personas y de los grupos sociales difícilmente tienden a reducirse. Al mismo tiempo, cada vez con mayor frecuencia, se denuncian actos más atroces y aterradores y, ante ello, parece que nuestra sensibilidad tiende a adaptarse a ello cada día con mayor facilidad. Se evidencia así, entre nosotros, la descripción moral que hizo en su momento el pensador Marciano Vidal.²

Podemos pensar, sin embargo, que solo se trata de un fenómeno mediático, relacionado con la tendencia de las empresas de comunicación a incrementar los niveles de sintonía y que estas noticias, a menudo rayanas en el amarillismo, venden más que otras, menos llamativas. Tendría razón en este caso el aforismo de que “el bien no hace ruido y el ruido no hace bien”. ¿Pero es realmente esto así? Se confirmaría entonces el pensamiento del filósofo Gianni Vattimo, cuando afirma que en el mundo de la comunicación generalizada “[...] [el] ente se disuelve en las imágenes distribuidas por los medios de información, en la abstracción de los objetos científicos [...] o en los productos técnicos [...] mientras que el sujeto, por su parte, *es cada vez menos centro de autoconciencia y de decisiones*, reducido como está a portador de múltiples roles sociales que no se dejan reducir a unidad, y autor de *opciones estadísticamente previstas*”.³

Pensamos que en esto hay una situación relativamente nueva en la que juegan un papel muy importante los medios de comunicación, y prácticamente no hay lugar para la ética. Sin embargo, habría que revisar un poco más la consistencia de esta aseveración.

drid: Sígueme; y Lonergan, B. 1999. *“Insight”: estudio sobre la comprensión humana*. Madrid: Sígueme.

² Vidal, M. 1990. *Moral de actitudes*. T. I. *Moral fundamental* (8ª edición). Madrid: Ps.

³ Vattimo, G. 1991. *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.

FENOMENOLOGÍA DE NUESTRA SITUACIÓN SOCIAL

Sin embargo, los contenidos que se expresan en los medios a menudo son ratificados por organismos nacionales e internacionales —por ejemplo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD),⁴ o informes de la ONU sobre derechos humanos— que por diversas razones se encargan de investigar estas situaciones: organismos que estudian los derechos humanos, los desplazados, el narcotráfico, la corrupción, la ilegalidad, la violencia, las diversas formas de discriminación. Independientemente de sus intereses políticos, llama la atención la frecuencia de sus llamados de atención sobre el malestar de nuestra sociedad en sus respectivos campos de estudio y la aceptación, al menos parcial, que con la misma frecuencia tienen que hacer los dirigentes de la sociedad de esas denuncias, así se destaquen a la vez los esfuerzos por superar la situación en que nos encontramos. Es decir, no es solo un fenómeno de manipulación mediática, sino una evidencia que procede efectivamente de nuestra realidad social.

De otra parte, nos encontramos en un momento de la historia en el cual diversos sectores sociales entienden que una forma pertinente de superar nuestra crisis es la conciencia de la realidad y el alcance de esta, la búsqueda de la “verdad” de los hechos, por aterradora que sea. Pensamos que esa tendencia impacta cada vez más fuertemente la relación entre los temas de que nos estamos ocupando en estas líneas.

Es preciso avanzar en la comprensión del tema para tener un mayor entendimiento de este y pensar en formas mejores de atender los compromisos que tenemos con nuestra sociedad.

EL CONTEXTO PARTICULAR DE NUESTRA SITUACIÓN

¿Qué explicaría la peculiaridad de esta situación? El panorama de los estudios al respecto aparece nuevamente complejo tanto en variedad de enfoques como de niveles de análisis. De hecho, la sola caracterización ya ofrece una gama

⁴ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 2003. *Informe sobre el Disfrute del Derecho a la Educación en Colombia*. Bogotá.

enorme de respuestas, más su entendimiento y sus posibles razones. Se habla de orígenes históricos asociados con la forma como se ha ido configurando nuestra sociedad, de razones internas como el narcotráfico, la impunidad, la inequidad, la red de comunicaciones entre los múltiples grupos que configuran nuestra nación, hoy también de razones internacionales como el negocio de estupefacientes y de armas, o una nueva dimensión de la relación internacional entre las sociedades caracterizada por la denominada *sociedad del control*.⁵

Se percibe la inmensa complejidad del problema, por consiguiente, la inconveniencia de pretender comprensiones o explicaciones unicasales o unidimensionales. Más bien, es preciso conjugar un sinnúmero de estas en una urdimbre muy variada y dinámica. Enfoques como el de la complejidad pueden ayudar a entender mejor la situación que otro tipo de enfoques.

SOBRE EL SENTIDO DE LA ÉTICA

En el contexto mencionado, los comportamientos morales también parecen estar caracterizados por la variedad y la complejidad. El avance de los estudios sociales da cuenta de esa variedad que invita a evitar las generalizaciones y a buscar más bien comprensiones focalizadas.

Si entendemos por *ética* el ámbito de decisiones que tienen alcance público y de sus justificaciones desde el punto de vista de lo correcto y lo incorrecto, hay que articular la ética con la forma como se configuran las personas, los grupos y la sociedad en general. Las justificaciones pueden responder, según el discurso filosófico sobre la moral, a actitudes, heterónomas o autónomas,⁶ y a criterios preconventionales, convencionales o posconvencionales.⁷

La visión presentada hasta el momento, sobre todo en lo que se refiere al impacto de los medios de comunicación y a la denominada *sociedad del control* parecen ubicar la toma de decisiones en el terreno de lo anómico, lo preconventional o lo convencional. Es decir, en muchos sectores sociales, de-

⁵ Deleuze, G. 1999. Proscriptum sobre las sociedades de control. En Deleuze, G. *Conversaciones, 1972-1990*. Valencia: Pretextos.

⁶ Kant, I. 2003. *Fundamentación de una metafísica de las costumbres*. Madrid: Encuentro.

⁷ Kohlberg, L. 1992. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

cisiones más basadas en criterios circunstanciales, que se justifican — cuando es preciso hacerlo en el temor al castigo o en el uso y la costumbre social —. Ciertamente también se insinúan grupos que empiezan a ejercitar decisiones más autónomas y posconvencionales. Es preciso, pues, indagar sobre la viabilidad ética en este pluralismo sociocultural.

EL PLURALISMO EN LA ÉTICA

Los discursos éticos responden a diversas teorías filosóficas que, por su naturaleza, se mueven en el ámbito de lo abstracto y solo dan luces — a menudo generales — para la orientación de situaciones particulares.⁸

Cabe, pues, preguntarnos sobre el alcance del pluralismo ético, sobre todo si responde a niveles posconvencionales, y sobre la posibilidad de una nueva “ética social” que cobije al conjunto de la sociedad. Este tipo de pregunta nos remite al valor ético del propio pluralismo, de la tolerancia y del sentido de lo público. Frente a las pretensiones universales de los discursos éticos, propios de una noción de *cultura* clásica, se requiere un patrón empírico de cultura.⁹

Los criterios tradicionales sobre la ética necesitan reevaluarse o redimensionarse a la luz de las nuevas condiciones socioculturales. Cómo repensar la ética a la luz de estas nuevas visiones de la sociedad.

EL ALCANCE DEL PLURALISMO EN LA SOCIEDAD

Las nociones de *pluralismo*, *tolerancia* y *sentido de lo público* a menudo aparecen más con significado político que ético, ¿en qué medida pueden convertirse en categorías éticas operativas?

El pluralismo ha existido normalmente en la vida política en cuanto diversidad de grupos, por ejemplo, dentro de los partidos políticos y dentro de la Iglesia, sin embargo, se ha tratado de un pluralismo centrípeto. Hoy asistimos

⁸ Moreno, M. 1997. Artículos sobre ética. En Moreno, M. (Dir. Ed.). *Diccionario del pensamiento contemporáneo*. Madrid: San Pablo.

⁹ Lonergan, 1999, *op. cit.*

a un pluralismo “centrífugo” en el cual los enfoques, métodos, intencionalidades no guardan relación entre sí. La aceptación del pluralismo, en estas condiciones, tiene implicaciones nuevas que no son fáciles de lograr: una aceptación de formas de diálogo basadas de manera particular en el respeto y en la argumentación, y ciertamente en la búsqueda de acuerdos básicos de coexistencia y colaboración social son fundamentales.

La tolerancia ha recibido ya connotaciones diferentes a la de la simple aceptación de la diferencia; hoy se habla de una tolerancia activa que nos invita a escuchar el punto de vista diferente con actitud constructiva, pero también a rechazar posiciones que atenten contra la dignidad de las personas, discriminen o afecten el interés del conjunto social.

Asimismo, en cuanto a lo público, ya no se le identifica tan a menudo como lo que se relaciona con el Estado, sino como el espacio del interés común que compromete a los individuos y a los grupos de la sociedad, así como al Estado.

Se hace necesaria una conciencia más sólida y extendida sobre lo que significan estas nociones, con el ánimo de hacerla pasar en el mayor número de grupos del nivel convencional. Hay necesidad no solo de contribuir con la formación de dicha conciencia, sino con la adecuada relación entre esta, la educación y la ética.

EL PLURALISMO DESDE LA ALTERIDAD

En este nivel de consciencia, el tema de la relación entre educación, sociedad y ética parece haberse disipado, no obstante, también se vislumbran ya sus nexos mutuos. ¿Nos movemos en una educación moderna dentro una sociedad posmoderna, por consiguiente con una ética inadecuada? De hecho, los procesos educativos están montados dentro del horizonte de la modernización y apuntan a nociones de desarrollo, estandarización y formas de control cada vez más elaboradas dentro de este horizonte. Como ejemplo, obsérvese el caso de los procesos de acreditación. Sin embargo, es preciso evaluarlos a la luz de la visión de una sociedad pluralista y multicultural. En esa sociedad hay que reconocer representaciones del espacio (territorio), del pasado, el presente y el futuro cada vez más plurales, pero también promover el diálogo entre estas

y sus respectivas dinámicas. No cabe en este enfoque una tolerancia entendida como “tener que soportar al otro”, sino cómo construir junto con los otros, y ello es posible sobre la base del respeto por la dignidad de cada quien. No cabe pues una tolerancia desde “la soledad del existir”, como la llamará Lévinas, sino desde la responsabilidad con el otro, “responsabilidad total, que responde de todos los otros y de todo en los otros”.¹⁰ Y si es de todo será una responsabilidad con los sistemas de la vida en general, la vida humana y la vida social en particular, y también una responsabilidad con los que aún no han nacido.¹¹

Esta es una tarea necesaria pero particularmente difícil. Especialmente en una sociedad que no acaba de salir de la creencia en la autonomía absoluta del sujeto individual, racional. ¿Quién la puede adelantar y cómo? ¿Los agentes socializadores convencionales?

SI SE NOS PERMITE UNA PROPUESTA

La tarea propuesta tiene que partir del reconocimiento de las dificultades y contradicciones de nuestra realidad histórica. Tal realidad nos muestra una sociedad que es agente socializador, según la terminología de la sociología, pero para nada agente educativo, según la visión pedagógica. Reina la violencia, la intolerancia, la proclividad a la deshonestidad. Un Estado que igualmente aparece como agente socializador, pero muy poco educativo, pues cada vez más se le percibe invadido por la corrupción en sus tres ramas, preocupado más por la publicidad política y menos por los graves problemas de inequidad, injusticia social y desarticulación ciudadana.

Una familia en proceso de transformación, cada día más preocupada por el reconocimiento de dicho proceso y por la sobrevivencia, que por su función educadora, dese luego, sin preparación para esta, que muy a menudo busca descargarse de esta tarea entregándosela a las instituciones educativas.

¹⁰ Lévinas, E. 1991. *Ética e infinito*. Madrid: Visor; Lévinas, E. 1993. *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.

¹¹ Jonas, H. 1995. *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.

Unas instituciones educativas acosadas por atender procesos dispendiosos de “calidad”; más en cuanto al cumplimiento de estándares y requisitos — en el caso de las instituciones públicas, por la cobertura— que por mejorar la formación humana y los valores. ¿Y qué decir de los nuevos agentes socializadores? Una ciudad que igualmente es agente socializador, pero que pudiendo ser “educadora”, está expuesta cada vez más a la anomia, a la masificación y a la insolidaridad.

Finalmente, unos medios de comunicación, cada vez con mayor poder de socialización, que, en últimas, como afirma el pensador Vattimo,¹² dan el sentido de la realidad a sus usuarios acrílicos, pero que no solo reflejan parcialmente la realidad, sino que a menudo la exacerbaban hasta caer, como ya lo señalamos, en umbrales próximos al amarillismo. Una cultura virtual que en la práctica estimula, más que la formación de sus usuarios, su dispersión, banalidad y los antivalores.

Pensamos que esta situación, además de perpetuar muchas de las tendencias sociales y políticas con las que se justificó el cambio del orden constitucional, hoy se incrementan con la complejidad y las contradicciones que ha tenido la aplicación de este orden y su conversión en una verdadera institucionalidad dentro de la sociedad colombiana.

Además, se pone en evidencia la necesidad de superar la antigua visión ilustrada, centrada en la racionalidad teórica, la autonomía absoluta del sujeto y el antropocentrismo, gracias al inminente y necesario reconocimiento de diversas racionalidades, la articulación del sujeto en el mundo de la intersubjetividad y de los ecosistemas, visión que condiciona la constitución del sujeto y que niega su desarrollo como proceso independiente e irrestricto.¹³

Una nueva sociedad requiere de una nueva institucionalidad, construida en conjunto entre los diferentes actores sociales, y promovida por todos estos en forma participativa y pública. La noción de *lo público* de Arendt puede ser un buen camino para la propuesta, especialmente cuando nos caracteriza el absoluto dominio de lo privado, cuando “todos están encerrados en la subjetividad de su propia existencia singular”, es decir, en las expresiones de

¹² Vattimo, *op. cit.*

¹³ Gracia, D. 1999. Pasado, presente y futuro de la ética. En Fenalbe. *Segundo Congreso de Bioética de América Latina y el Caribe: memorias*. Bogotá: Tercer Mundo; Jonas, *op. cit.*

la masificación y en las tiranías. Por eso, afirma: “[...] vivir una vida privada por completo significa por encima de todo estar privado de cosas esenciales a una verdadera vida humana: estar privado de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás, estar privado de una ‘objetiva’ relación con los otros que proviene de hallarse relacionado y separado de ellos a través del intermediario de un mundo común de cosas, estar privado de algo más permanente que la propia vida”.¹⁴

La ética se relaciona con el campo de la decisión y de la acción humana, de la acción social. En esta conviene pensar, como lo propone Morin, en una “estrategia de la acción”,¹⁵ que, según él, estaría compuesta por: un proceso de contextualización y recontextualización, una actitud estratégica y una apuesta. Teniendo en cuenta la apreciación del contexto hecha anteriormente, pensamos que se pueden desarrollar los otros dos momentos, tal como se indica a continuación.

Se ha hablado de la necesidad de un nuevo pacto educativo;¹⁶ tal vez si hablamos de un nuevo pacto socializador, superaremos posibles prevenciones que haya contra el sector educativo y lograremos convocar al Estado, la familia y las instituciones educativas, así como a los diferentes sectores sociales, a los nuevos agentes, tales como los constructores de ciudad, de cibercultura y, sobre todo, a los medios de opinión pública. Con todos ellos se puede promover la construcción de una responsabilidad común, recursiva y compleja, orientada al desarrollo de una nueva ética común.

Proponemos, entonces, una convocatoria a la sociedad para una formulación de un nuevo pacto socializador, de carácter público, que se oriente a la resignificación y reconstrucción de la institucionalidad en el marco de la sociedad pluralista, multicultural y ecorresponsable, que sirva como base para el desarrollo de una ética civil que nos permita superar la profunda desarticulación moral que nos agobia; ética que tendrá su justificación precisamente en el sentido de lo público y de su valor para el desarrollo de una sociedad incluyente, equitativa y participativa.

¹⁴ Arendt, H. 1993. *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

¹⁵ Morin, E. 1999. *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.

¹⁶ Tedesco, J. 1995. *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.

En el último tomo de *El método*, que se titula *Ética*, Edgar Morin propone algunas “vías regeneradoras”¹⁷ para salir de lo que califica como nuestra “barbarie civilizada”. Reforma de la sociedad, de la mente por medio de la educación, de la vida —maneras alternativas de “bien vivir”— y de una moral congruente con estas reformas. Sin embargo, lo medular de su propuesta consiste en hacer conjugar estas reformas dentro de lo que denomina un *bucle recursivo*, pues cada una de estas requiere de las otras y ayuda al desarrollo de las otras.

“Despertar en otros seres humanos poderes [afirma un notable pensador actual], sueños que están más allá de los nuestros; inducir en otros el amor por lo que nosotros amamos; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: esta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra”,¹⁸ especialmente —añadimos— si lo hacemos como una empresa común.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. 1993. *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Cortina, A. 1993. *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Deleuze, G. 1999. Proscriptum sobre las sociedades de control. En Deleuze, G. *Conversaciones, 1972-1990*. Valencia: Pretextos.
- Gracia, D. 1999. Pasado, presente y futuro de la ética. En Fenalbe. *Segundo Congreso de Bioética de América Latina y el Caribe: memorias*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Jonas, H. 1995. *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Kant, I. 2003. *Fundamentación de una metafísica de las costumbres*. Madrid: Encuentro.
- Kohlberg, L. 1992. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Lonergan, B. 1988. El bien humano. En Lonergan, B. *Método en teología*. Madrid: Sígueme.

¹⁷ Morin, E. 2006. *El método*. T. IV. *Ética*. Madrid: Cátedra-Teorema.

¹⁸ Steiner, G. 2005. *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela, p. 173.

- Loneragan, B. 1999. *“Insight”: estudio sobre la comprensión humana*. Madrid: Sígueme.
- Lévinas, E. 1991. *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Lévinas, E. 1993. *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Mardones, J. 1999. *Desafíos para recrear la escuela* (2ª edición). Madrid: PPC.
- Moreno, M. 1997. Artículos sobre ética. Moreno, M. (Dir. Ed.). *Diccionario del pensamiento contemporáneo*. Madrid: San Pablo.
- Morin, E. 1999. *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. 2000. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: MEN/Icfes/Unesco.
- Morin, E. 2006. *El método*. T. IV. *Ética*. Madrid: Cátedra-Teorema.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 2003. *Informe sobre el disfrute del derecho a la educación en Colombia*. Bogotá: PNUD.
- Ricken, F. 1987. *Ética general*. Barcelona: Herder.
- Steiner, G. 2005. *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- Tedesco, J. 1995. *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Vattimo, G. 1991. *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- Vidal, M. 1990. *Moral de actitudes* (8ª edición). I. *Moral fundamental*. Madrid: PS.

Reto para la educación actual: el discreto encanto del poder

UN DÍA CUALQUIERA LA BUENA fortuna depara a uno de nuestros conocidos, compañero o tal vez amigo —sencillo y espontáneo en sus relaciones con nosotros—, el nombramiento en un cargo que le confiere poder. Algo pasa entonces y este personaje adquiere una implícita o súbita y manifiesta transformación en su persona y en sus relaciones.

- Progresivamente se va haciendo evidente una asimetría en su manera de tratar a los demás; empieza a aparecer una distancia que se traduce en: dificultad para acceder a su despacho, pues su agenda se complica —ahora es necesario pedir audiencia—; atender al teléfono porque se encuentra ocupado, bien en reunión, o bien atendiendo “la otra línea”; se hace cada vez más difícil coordinar un encuentro para conversar informalmente, para almorzar, cenar

o compartir una “reunión de amigos” o de compañeros de las que siempre se hacían con él.

- En su conversación van apareciendo cada vez más silencios, evasivas, justificaciones poco convincentes y, sobre todo, formas de aseverar que insinúan un saber nuevo, diferente, superior, esotérico.
- Asimismo, empiezan a aparecer decisiones sobre las cuales antes de tener el cargo esta persona hizo críticas, o decisiones cuya finalidad no nos parece que buscan estrictamente el interés general, ni los ideales que habíamos compartido anteriormente, sino el reconocimiento o claramente la adulación. Asimismo, se manifiesta un tratamiento agresivo —o compasivo, según el caso— con sus subordinados —secretaria, chofer, celador, aseadora, etcétera— y hasta con sus compañeros, pero también se empieza a notar un cierto interés por la manipulación y por exigencia de lealtades de difícil aceptación.

Es verdad que las funciones de un cargo superior implican de hecho una relación de asimetría; igualmente es verdad que esas funciones ofrecen una visión más amplia, en la medida en que el nivel del cargo es más elevado, en razón de las nuevas relaciones y fuentes de información a que se tiene acceso; también es cierto que esta nueva condición exige una forma nueva de ver la articulación entre los intereses globales de la institución con los particulares de una determinada sección de esta y los singulares de cada persona; pero todo ello no justifica muchos de los cambios de actitud que a menudo se dan en quien adquiere una nueva posición.

EL PODER CORROMPE Y SI ES ABSOLUTO CORROMPE DE MANERA ABSOLUTA

El libro de la *República* de Platón¹ articula de manera excepcional el poder, la justicia, la virtud, la educación y la filosofía, articulación difícil en la teoría y más en el ejercicio práctico de cada día. El poder es una condición del ser

¹ Véase Jaeger, W. 1990. *La paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

humano en la que se integran de manera dialéctica la herencia genética de nuestro *philum* animal, con la dimensión espiritual propia de nuestra especie, y en esa dialéctica, esta dimensión está permanentemente amenazada por la fuerza de aquella herencia. La dimensión espiritual es el resultado de la educación y del ejercicio de la virtud, y si estas no son consistentes, la herencia emerge y se le impone con frecuencia.

“La inteligencia prolonga potencias biológicas [enseñaba el pensador colombiano Nicolás Gómez Dávila] y solo traspasa la frontera del recinto animal cuando presencias axiológicas desquilitan sus metas naturales y la someten a esa noble servidumbre donde la razón se engendra”.²

El poder tiende, entonces, a corromper, no la función natural que tiene en las otras especies animales, sino a corromper esa nueva dimensión humana espiritual, que hace de nuestras relaciones sociales, relaciones mediadas por la cultura, ordenadas por la razón, reguladas por una moral y hasta guiadas por el altruismo y el amor.

Dentro de una concepción ética, clásica, el poder corrompe cuando cambia su finalidad, es decir, el bien común. ¿Cuándo se cambia esta finalidad? Cuando se pone encima del bien común el interés particular (de grupo, de comunidad, de partido o de “rosca”), o el interés personal (enriquecimiento, reconocimiento y adulación).

Por otra parte, el poder corrompe tanto en el proceso de su adquisición, como en su ejercicio, es decir, en cada una de las decisiones que implica. Dentro de una concepción ética actual, centrada en la obligación y en la responsabilidad³ —especialmente si se proclama “cristiana”—, el poder corrompe cuando pierde su sentido de servicio, es decir, cuando desconoce o atropella la dignidad de la persona, los derechos humanos y de la naturaleza o cuando pone en riesgo el desarrollo humano integral y sostenible. Veamos algunas de las manifestaciones de corrupción del poder:

² Gómez, N. 2002. *Textos* 1. Bogotá: Villegas, p. 47.

³ Gracia, D. 1999. Presente, pasado y futuro de la ética. En Fenalbe. *Segundo Congreso de Bioética de América Latina y el Caribe: memorias*. Bogotá: Tercer Mundo.

- a. En cuanto a su adquisición: usurpación del poder legítimo, el fraude, el dolo en la aplicación de los procedimientos establecidos para adquirirlo, o la imposición arbitraria.

En cuanto al ejercicio: si entendemos por *síndrome* el conjunto de síntomas de una situación, se pueden establecer los siguientes síndromes usuales del abuso de poder o corrupción de este (tabla 1):

TABLA 1. Enfermedades del poder

Denominación	Caracterización	Efectos
1. Del séquito	Ir a todas partes con sus asistentes, asesores, secretarios	Actitudes reverenciales de los subordinados, aislamiento del jefe frente a la comunidad
2. Del señorito satisfecho	Es amigo del jefe quien lo alaba y celebra todas sus manifestaciones, hasta las más tontas, y enemigo quien le dice la verdad cruda	Doble moral de los subordinados, comunicación informal entre estos, manipulación por parte de los aduladores, distorsión de la realidad
3. Del señor feudal	El hacer y el ser de los subordinados pertenecen al jefe. Si aquellos se relacionan con otro jefe no son dignos de confianza	Servilismo en los subordinados; ambientes no creativos; no delegación de funciones; cumplimiento formal por parte de los subordinados, sin compromiso
4. De la mesa de honor	Siempre el puesto de honor, o el centro de atención de todos; la cercanía con los subordinados solo para recibir alabanzas o hacer ostentaciones de altruismo	Distanciamiento frente a la comunidad; a menudo, gastos fastuosos
5. De la omnisciencia infusa	El cargo “infunde” todo tipo de conocimientos y confiere autoridad epistemológica. La suya es siempre “la última palabra” y es evidente. Inutilidad de la asesoría	Distorsión en la percepción de la realidad, en el juicio y en las decisiones
6. Del sol radiante	Nadie más puede tener protagonismo. Preocupación porque alguien pueda hacer sombra al jefe	Gestión basada en el nivel de incompetencia. Frecuente empobrecimiento de la acción
7. Del genio ajedrecista	El jefe es el genio de las estratagemas, de las jugadas “inteligentes”. Lo importante es derrotar o dar la imagen de que siempre se derrota a los adversarios o competidores, gracias a la astucia	Politiquería, oportunismo, inmediatismo, maquiavelismo, ineficiencia

Fuente: elaboración propia.

Así, pues, la corrupción producida por el poder puede traer a sus detentores aparentes y transitorias satisfacciones, pero también trae consecuencias

delicadas con respecto a la dignidad de los subordinados y al respeto de sus derechos, como también, cuando además se ejercita con poca inteligencia —como suele suceder muy a menudo por la obnubilación que produce el deleite de la arrogancia del poder—, trae nefastas consecuencias institucionales u organizacionales.

Una concepción moderna del ejercicio del poder implica por el contrario: la modernización de la gestión; la capacidad de asumir la crítica positiva; un pluralismo en la asesoría y fluidez en el uso de los medios y canales de comunicación dentro de la organización (ascendente, descendente, horizontal y transversal); una capacidad de previsión, de coordinación y estímulo; una delegación de funciones; un respeto por el trabajo de cada quien; canalización de la experiencia y el conocimiento de los subordinados, así como de otras organizaciones; creatividad; visión de complejidad; proyección a largo plazo; motivación de los colaboradores hacia un “proyecto sugestivo” de convivencia y realización personal y organizacional. La educación implica una dimensión de poder. Michel Foucault, en uno de sus análisis del poder, lo señala en la siguiente forma. En primer lugar, describe el tejido de relaciones educativas como un tejido de relaciones de poder:

Tomemos como ejemplo una institución educativa [afirma], la disposición de su espacio, las regulaciones meticulosas que gobiernan su vida interna, las diferentes actividades que se organizaban ahí, las diversas personas que viven o se encuentran, cada una con su función, su carácter bien definido —todas esas cosas constituyen un entramado de capacidad-comunicación-poder—. La actividad que garantiza el aprendizaje y la adquisición de actitudes o tipos de comportamientos, es desarrollada allí por medio de series de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, calificaciones diferenciales del “valor” de cada persona y los niveles de conocimiento y por medio de series completas de procesos de poder, encierro, vigilancia, recompensa y castigo, las jerarquías piramidales).⁴

⁴ Foucault, M. 2002. *El sujeto y el poder*. T. I. Recuperado de www.campogrupal.com/poderhtml, 10-XI, s. p.

Seguidamente lo articula en torno al concepto de *disciplina*:

Estos entramados que constituyen la puesta en marcha de las capacidades técnicas, el juego de las comunicaciones y las relaciones de poder, que están ajustados acorde a fórmulas establecidas, constituyen lo que uno podría llamar —ampliando un poco el sentido de la palabra— disciplinas. El análisis empírico de cómo se han constituido históricamente ciertas disciplinas, presenta un cierto interés, debido a que estas muestran, primero de acuerdo a sistemas artificialmente claros y decantados, la forma en que los sistemas de finalidad objetiva (o teleológicos), los sistemas de comunicación y de poder pueden ser ensamblados. Estos sistemas también exhiben diferentes modos de articulación, algunas veces dando preeminencia a las relaciones de poder y obediencia (como en aquellas disciplinas de tipo monástico y penitencial), algunas otras, a las actividades teleológicas (como en las disciplinas de los lugares de trabajo u hospitales) y otras veces a los relacionamientos de comunicación (como en las disciplinas de aprendizaje), algunas también a la saturación de los tres tipos de relacionamientos (como puede ser en la disciplina militar, donde una plétora de signos, indica rigurosas relaciones de poder, calculadas con vistas a producir un cierto número de efectos técnicos).⁵

Luego, lo ubica en el contexto global de las relaciones sociales:

Aquello que debe ser entendido por disciplinamiento de las sociedades europeas desde el siglo XVIII, no es por supuesto que los individuos que forman parte de ellas se hayan vuelto cada vez más obedientes, o que ellos comenzaran a juntarse en barracas, escuelas o prisiones; sino que un incontrolado proceso de ajuste crecientemente mejorado ha sido buscado —cada vez más racional y económico— entre las actividades productivas, los recursos de comunicación y el papel de las relaciones de poder.⁶

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*

Según el propio autor, este no es un análisis ético ni filosófico, sino histórico positivo que permite apreciar brevemente la dimensión de poder de la relación educativa. Los docentes y directivos de las instituciones educativas ejercen poder y, por consiguiente, están expuestos a la fuerza corruptora de este. En su constitución y ejercicio se pueden traducir las tipologías expuestas en el subtema anterior. Pero también se pueden destacar modalidades frecuentes de esa corrupción, específicas del campo educativo, tales como el chantaje disciplinario o hasta sexual, la manipulación de las calificaciones al servicio de los intereses de quien ejerce el poder, y, más profundamente, las prácticas pedagógicas basadas exclusivamente en una “racionalidad instrumental” o “estratégica” en vez de estarlo en una racionalidad comunicativa como corresponde a la interacción educativa.

LA ENERGÍA CORRUPTORA DEL ABUSO DEL PODER

Desde una perspectiva no meramente positiva, sino ética — como corresponde a una labor educativa que busque el desarrollo de lo específicamente humano en el ser humano y en sus grupos —, un poder adquirido o ejercido de modo corrupto adquiere una especial gravedad, por cuanto el educando tiende espontáneamente a reproducir — por imitación — las prácticas de sus educadores, al menos muchas de estas, y los universos simbólicos que las justifican de manera implícita o explícita. En ciertos casos, además, como en el de un sistema de poder autocrático y autoritario, el subordinado:

- Suele desarrollar lo que se conoce popularmente como una “doble moral” o hipocresía, según la cual, asume unas actitudes orientadas a congraciarse con quien detenta el poder, diferentes y hasta opuestas a las que vive cuando está fuera de su alcance.
- Tiende a promover la “comunicación informal” — el chisme, la habladuría —, para dar salida a su necesidad de participación.
- También tiende cultivar actitudes de adulación frente a sus superiores y de delación con respecto a sus compañeros.

Es decir, produce prácticas y actitudes contrarias a la autonomía, la responsabilidad y la solidaridad, frecuentemente también a la justicia y a la verdad, valores característicos de una ética actual.

Un ejercicio impropio del poder en educación trae consecuencias morales negativas profundas y de largo alcance, como todo lo que sucede en una relación educativa radical. Así, la pregunta que retoma Edgar Morin sobre “¿quién educa al educador?”⁷ tiene particular vigencia en este caso. El educador tendría que recibir una cuidadosa formación en cuanto al ejercicio del poder en los distintos niveles en los que tiene que detentarlo: el aula —según sus distintas relaciones curriculares—, el plantel —según los distintos niveles de administración educativa a que tenga acceso— o el sistema educativo.

Pero el sistema educativo e institucional también tiene que prever mecanismos de anticipación, control y corrección para quienes abusan del poder que se les confiere; en el caso educativo, no solo por razones funcionales o de clima organizacional, sino por razones ético-pedagógicas.

Con razón, nuestra Carta Política de 1991 ha previsto en su artículo 68 que la educación será ejercida por personas de reconocida “idoneidad ética y pedagógica”. *Reconocida* porque el reconocimiento garantiza una ineludible pedagogía del ejemplo; *ética* por el poder formativo del buen ejercicio del poder y por el poder corruptor del mal uso de este; y *pedagógica* porque la pedagogía, científicamente ejercida, favorece unas relaciones de poder formativas, en tanto que una pedagogía ejercida sin criterio profesional pone en riesgo esas relaciones. Además, la relación entre la ética y la pedagogía, en este caso, tiende a ser más conjuntiva que disyuntiva; se trata de una ética pedagógica y de una pedagogía ética.

BIBLIOGRAFÍA

- Foucault, M. 1998. *Vigilar y castigar* (25ª edición). México: Siglo XXI.
- Foucault, M. 2002. *El sujeto y el poder*. Recuperado de www.campogrupal.com/Poder.html.

⁷ Morin, E. 2000. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: MEN/Unesco.

- Gómez, N. 2002. *Textos*. T. 1. Bogotá: Villegas.
- Gracia, D. 1999. Presente, pasado y futuro de la ética. En Fenalbe. *Segundo Congreso de Bioética de América Latina y el Caribe: memorias*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Jaeger, W. 1990. *La paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. 2000. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: MEN/Unesco.
- Platón. 1968. *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- República de Colombia. 1996. *Constitución Política de 1991*. Bogotá. Ministerio del Derecho y la Justicia.

A manera de epílogo

FABIO ORLANDO NEIRA SÁNCHEZ*

Caminante, son tus huellas el camino y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante no hay camino sino estelas en la mar.

Antonio Machado

EL APORTE DE LA OBRA del doctor Ruiz no es simplemente una indagación o una toma de postura frente al pensamiento de un autor, para este caso, el señor De la Salle: fundador de escuelas, maestro natural, profundo analista de la realidad y comprometido y controvertido hombre de fe. Es un caminar, en el sentido estricto de la palabra, por los senderos de una espiritualidad, un estilo pedagógico y una experiencia de fe que el señor De la Salle significó, y que para las realidades actuales se convierte en la vida y obra del doctor Ruiz, en un testimonio de esperanza y una apuesta de vida desde la cual la obra lasallista se torna vigente.

* Profesor del Departamento de Formación Lasallista.

Pensar y actuar hoy en clave de “De la Salle” no es fácil como lo plantea el hermano León Lauraire, pues estamos “lejos del lenguaje de Juan Bautista de La Salle”,¹ sin embargo, es esa lejanía la que nos hace posible reconocerlo en lo esencial pues “hoy nos permite descubrir la separación que representa la acción de Juan Bautista de La Salle respecto a la normas vigentes de su tiempo. Aquel hombre molestaba y no dudaba en molestar a las autoridades eclesiásticas: que un grupo de maestros, que no eran ni eclesiásticos ni seglares, fueran modelo de vida para los alumnos no era algo tan evidente”,² y es esta esencialidad la que intenta rescatar en sus escritos, en su pensamiento y en su vida un carismático filósofo y educador que encontró una fuente y una fortaleza desde la cual tomar distancia frente a la mercantilización de las sociedades y la instrumentalización del acto educativo que despersonaliza al sujeto, lo masifica y lo reduce servilmente a un sistema que aumentó y diversificó las pobreza no solo en el número de pobres sino en las formas de expresarla.

En este ejercicio de reflexión buscó mantener la fidelidad al pensamiento de De la Salle, pero una fidelidad activa como bien lo expresa el hermano Botana cuando retomando la Declaración sobre el Hermano de las Escuelas Cristianas en el Mundo Actual, afirma:

El carisma del fundador se relaciona con las instituciones mediante las personas. San Juan Bautista de La Salle fundó desde el principio una comunidad viviente de Hermanos, a los que hizo partícipes de su ideal apostólico; estos, a su vez, lo transmitieron a otros hombres. La fidelidad a las intenciones específicas del fundador y a la historia del Instituto se confió, pues, a hombres dotados de vida, a todos nosotros; y, precisamente en cuanto tales, debemos continuar buscando y reflexionando.³

¹ Lauraire, L. Fsc. 2008. *La guía de las escuelas enfoque contextual*. Roma: Cahiers Lasalliens.

² *Ibid.*

³ Citado en Botana, A. Fsc. s. f. *Raíces de nuestra identidad*. Recuperado de http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/fam_lasaliana/identidad_lasaliana/18_es.pdf, p. 5.

De ahí que su mirada crítica en torno al saber pedagógico se hace desde y para la Universidad lasallista, colocando al sujeto como eje del diálogo académico en el escenario de las implicaciones culturales y sociales, que permitan los compromisos que las transformaciones de los contextos demandan a las instituciones de educación superior y a los profesionales que allí se forman.

El maestro Ruiz, en ese caminar, se dibuja como uno más que en el sentir mismo de la Regla de los Hermanos se asocia: “Juan Bautista de La Salle se sintió movido a fundar una comunidad de hombres que, iluminados por Dios y en sintonía con su designio salvador, se asociaron para dar respuesta a las necesidades de una juventud pobre y alejada de la salvación. Hoy como ayer, toda comunidad de Hermanos descubre en dicho acontecimiento sus motivaciones fundamentales”,⁴ para facilitar la construcción de respuestas pensadas, fundamentadas y actuales que desde el sentido de Universidad, recojan un espíritu particular que no renuncie ni envilezca su misión, sino que sea capaz de engrandecerla aun frente a las paradojas del desarrollo y el positivismo que permean en el mundo entero la construcción del conocimiento; por esto, no es extraño su ejercicio docente e investigador siempre dinámico, irreverente y apasionado.

Pero, no es una propuesta desde la marginalidad teórica, es una propuesta desde la vida que lo llevó innumerables veces a ser distinguido como uno de los docentes más destacados de la Facultad de Filosofía y Humanidades, y del Departamento de Formación Lasallista, además de un insigne laico lasallista comprometido, que al tenor de los Hermanos en Roma, participó en debates y sesiones buscando que la semilla de De La Salle germine siempre en las tierra donde se haga presente.

Hoy las implicaciones de esa semilla surgen contradictorias como en otrora época, pues la masificación del consumo relegó la individualidad y la dignidad humana. Por eso el maestro Ruiz, cuando pone a la persona del estudiante como centro del acto educativo, no simplemente acuña la esencialidad de De la Salle: “Esta ha de ser también una de las preocupaciones principales de quienes se dedican a instruir a los demás: acertar a conocerlos, y discernir la manera de proceder con cada uno. Porque hay quienes exigen más bondad, y otros, mayor firmeza; no faltan algunos que requieren mucha

⁴ Regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, N° 17.

paciencia, y otros, en cambio, que se los estimule y aliente”,⁵ sino que en clave de posmodernidad, rescata al sujeto estudiante y maestro, pintando la labor educativa como una construcción colectiva de la individualidad muy bien denominada por él como “Laboratorio Lasallista”, que no es otra cosa que la posibilidad de hacer experiencia viva su vida y la de sus estudiantes, de cara a la superación de las propias pobreza y las del mundo.

Sus pesquisas filosóficas las entramó hábilmente con el saber pedagógico haciendo de su práctica docente un ejercicio carismático, que tal y como lo expresa el hermano Botana: “Las aptitudes naturales de una persona se convierten en carismas cuando esta, movida por el Espíritu, las pone al servicio de la comunidad. La acción del Espíritu perfecciona, agudiza la capacidad natural al desprenderla de intereses egoístas, y a veces alcanza a dar capacidades totalmente nuevas”.⁶ Colocó al servicio de todos aquellos lasallistas o no que cruzaban su camino, “aglutinando, diferenciando y estimulando” en torno a una misión: la educación humana y cristiana de la juventud, especialmente de los pobres.

Finalmente, y no por esto al margen, su caracterización como un hombre sencillo, con el sentido de humanidad en su pensamiento, su palabra y su acción, y una recia fe, acrisolados con el paso de los tiempos, de las experiencias, de las relaciones, de las esperanzas, de los debates, de las lecturas, de las reflexiones, de las oraciones, de las justicias e injusticias y, por qué no, de los desencantos, le permitieron presentar siempre una racionalidad pulcra y coherente, donde su preocupación por el sujeto lo llevó a que desde lo epistemológico, lo ético y lo político, navegara en diversas corrientes del pensamiento humanista y cristiano, buscando siempre la circulación de los saberes orientados hacia la construcción de un mundo más humano, donde podamos volver a vernos a los ojos, estrechar las manos sin desconfiar del otro y caminar juntos en la individualidad hacia otro mundo posible.

Sus pasos hoy transitan otros caminos pero en pro de los mismos horizontes, tal vez con la misma o aun con mayor intensidad, pero al estilo de los insignes maestros: *sembrando semillas de eternidad*.

⁵ De la Salle, J. Meditaciones para los días domingos del año (MD). En De la Salle, J. *Obras completas*. T. 1. Madrid: San Pío X, 33,1.

⁶ Botana, *op. cit.*, p. 17.

Murió el poeta lejos del hogar.
Le cubre el polvo de un país vecino.
Al alejarse le vieron llorar:
“Caminante no hay camino,
se hace camino al andar [...]”.
Antonio Machado

BIBLIOGRAFÍA

- Botana, A. Fsc. s. f. *Raíces de nuestra identidad*. Recuperado de http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/fam_lasaliana/identidad_lasaliana/18_es.pdf.
- De la Salle, J. Meditaciones para los días domingos del año (MD). En De la Salle, J. *Obras completas*. T. 1. Madrid: San Pío X.
- Lauraire, L. Fsc. 2008. *La guía de las escuelas enfoque contextual*. Roma: Cahiers Lasalliens.

El cuerpo de texto del libro
*Una universidad humanista: lecturas
para pensar, decidir y servir. Homenaje
al maestro Luis Enrique Ruiz López*
está compuesto en tipos Electra LH 11/15,5.

Esta obra se imprimió en los talleres de
Editorial Kimpres Ltda.

Con un tiraje de 1000 ejemplares.
Universidad de La Salle
Bogotá, Colombia
Septiembre de 2013