



La “Declaración sobre el Hermano de las Escuelas Cristianas en el mundo actual” en diálogo con las pedagogías de su tiempo

The “Statement about the Brother of Christian Schools in Today’s World” in Dialogue with the Pedagogies of its Time

A “Declaração sobre o Irmão das Escolas Cristãs no mundo atual” em diálogo com as pedagogias de seu tempo

Hno. Fabio Humberto Coronado Padilla, Fsc.

Universidad de La Salle, Colombia

fabiocoronado@unisalle.edu.co

Esta disertación se centra fundamentalmente en estudiar y analizar el entorno educativo y pedagógico que contribuyó, indirectamente, en la aparición de *La Declaración*. Se revisan las corrientes pedagógicas que confluyeron en el periodo histórico en que se elaboró este texto, y su influencia en el ser y quehacer de los Hermanos. También, se analiza el significado pedagógico de *La Declaración*, y, finalmente, se concluye que la *pedagogía lasallista* no ofrece un modelo pedagógico, sino una manera de hacer discurso pedagógico.

This dissertation focuses primarily on studying and analyzing the educational and learning environment that contributed, indirectly, to the appearance of the *Statement*. The pedagogical currents that converged in the historical period during which this text was developed are reviewed, as well as their influence on the being and acting of the Brothers. The pedagogical significance of the *Statement* is also analyzed, and, finally, it is concluded that Lasallian pedagogy does not offer a teaching model, but a way of doing pedagogical discourse.

Recibido: 25 de febrero de 2014 / Aceptado: 2 de mayo de 2014

Cómo citar este artículo: Coronado Padilla, F. H. (2014). La “Declaración sobre el Hermano de las Escuelas Cristianas en el mundo actual” en diálogo con las pedagogías de su tiempo. *IM-Pertinente*, 2 (1), 199-218.

Esta dissertação se centraliza fundamentalmente em estudar e analisar o âmbito educativo e pedagógico que contribuiu, indiretamente, na aparição da *Declaración*. Revisam-se as correntes pedagógicas que confluíram no período histórico em que se elaborou este texto, e sua influência em quanto a ser e o quê fazer dos *Hermanos*. Também, se analisa o significado pedagógico da *Declaración*, y, finalmente, se conclui que a *pedagogía lassalista* não oferece um modelo pedagógico, mas sim uma maneira de fazer discurso pedagógico.

A manera de introducción

Acercarnos a una relectura de *La Declaración*¹ en el discurrir de la segunda década del siglo XXI, no desde el ángulo propiamente histórico de su gestación, redacción, discusión, aprobación, difusión e impacto² ni de un estudio hermenéutico de sus grandes temas —la renovación personal e institucional, la identidad del Hermano en su misión, consagración y comunidad, o la acción educativa evangelizadora—, sino en la perspectiva de su aporte y significado para la *pedagogía lasallista* de hoy, implica, de entrada, precisar al menos tres criterios:

Primero: separar la aproximación a *La Declaración*, en cuanto texto inspirador para la renovación adaptada de la vida de los Hermanos, de su significado como expresión de una lectura de la pedagogía lasallista en los años sesenta del siglo XX.

Segundo: separar en el abordaje de *La Declaración* la comprensión que los Hermanos que la redactaron tuvieron de la relectura de la pedagogía lasallista perenne en diálogo con las pedagogías de su tiempo, y la relectura que nosotros, Hermanos de comienzos de la segunda década del siglo XXI, podemos

1 En el lenguaje lasallista “La Declaración” es el documento aprobado por el 39º Capítulo General el 6 de diciembre de 1967 con el título *Declaración sobre el Hermano de las Escuelas Cristianas en el mundo actual* el cual versa sobre la naturaleza y fin del Instituto. Aun cuando en su momento sus destinatarios fueron los Hermanos, con el paso del tiempo, se ha tornado en referente obligado para todos los lasallistas que quieran estudiar la evolución de la identidad lasallista y, en nuestro caso, las relaciones Universidad-Lasallismo. Una versión preliminar del presente artículo fue publicada como colofón del libro: Pedro Gil y Diego Muñoz (Ed.) *Que la Escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasalliano* (2013). Para la reflexión y escritura del presente texto nos hemos basado en las siguientes dos ediciones en español: Hermanos de las Escuelas Cristianas. *Declaración sobre el hermano de las escuelas cristianas en el mundo actual*. 39º Capítulo General

(1967). Roma; Hermanos de las Escuelas Cristianas. *Declaración sobre el hermano en el mundo actual* (1976). Bogotá.

2 Para estudiar el tema se puede consultar: Luke Salm. *A religious Institute in Transition. The Story of Three General Chapters* (1992); Michel Sauvage. *Presentation*. En: Luke Salm. *Un institut religieux en transition. L'histoire de trois chapitres généraux*. Traducción al francés de Pierre Spriet (1995); John Johnston. *Carta Pastoral. Ser Hermanos Hoy. El permanente desafío de La Declaración. 1967-1997* (1997); Celas. *La Declaración. El Hermano de las Escuelas Cristianas en el mundo actual. 30 años después* (1998); Humberto Murillo. (Ed.). *La Declaración. Novedades de ayer-Desafíos de hoy. Texto oficial, historia y comentarios* (1998); Josean Villalabeitia. *Un falso dilema* (2008).

hacer de la pedagogía lasallista presente en *La Declaración* en diálogo con las pedagogías contemporáneas.

Tercero: separar en el estudio de *La Declaración* el carisma lasallista y el instrumento privilegiado (escuela), lo cual no era muy evidente en el imaginario de los Hermanos protagonistas de *La Declaración*. La distinción entre carisma de fundador, carisma del fundador y carisma del instituto es un desarrollo teológico posterior.³

También es importante precisar que en el Instituto de hoy conviven tres generaciones distintas, que se aproximan a un diálogo con *La Declaración* desde tres percepciones diferentes:

La primera: la de todos aquellos Hermanos para quienes *La Declaración* fue un “hito” clave en su vida y en la transformación del Instituto que heredaron de quienes los precedieron con el signo de la fe. Fue el acontecimiento más significativo en el fragmento de la historia lasallista que les correspondió vivir. Sin exagerar, se puede afirmar que para ellos *La Declaración* fue al Instituto como el Concilio Vaticano II lo fue a la Iglesia, un acontecimiento inspirador y generador de nueva vida, un paso del Espíritu por su existencia.

La segunda: la del grupo de Hermanos para quienes *La Declaración* fue un “referente”, todos aquellos que iniciaron su vida como Hermanos dentro del nuevo Instituto que surgió de *La Declaración* y su correspondiente regla. Se puede decir que estuvieron cerca de este acontecimiento fundante y compartieron la vida con los protagonistas de *La Declaración* y la renovación personal e institucional que suscitó.

La tercera: integrada por las nuevas generaciones de Hermanos para quienes *La Declaración* es un “acontecimiento lejano” del pasado, que por su mayor o menor aproximación a este, en virtud de los estudios lasallistas que realizan, lo consideran como algo que parece que fue muy importante en ese momento. Son los hijos de otro mundo y de otra vida consagrada muy diferente a la de las dos primeras generaciones.

Al hacer la anterior segmentación, no pensamos en una especie de choque de generaciones; por el contrario, lo que se da en la vida cotidiana del Instituto es un diálogo de generaciones, más fluido o no, según las circunstancias y los lugares. Desde estos contextos abordamos la lectura de *La Declaración* que a continuación presentamos.

3 Para ahondar al respecto ver: Fabio Ciardi. *I fondatori uomini dello Spirito. Per una teologia del carisma di fondatore* (1982); John Johnston. *Carta Pastoral. Nuestro carisma a la luz del sínodo. Algunas reflexiones* (1995); Fabio Ciardi. *In ascolto dello Spirito. Ermeneutica del carisma dei fondatori* (1996);

Jesús Álvarez Gómez. *Carisma e historia. Claves para interpretar la historia de una congregación religiosa* (2001); Consejo Internacional de Estudios Lasallianos. *El carisma lasaliano* (2005).

¿Qué entendemos por pedagogía lasallista?

Abordar *La Declaración*, desde la perspectiva de una pedagogía lasallista para el siglo XXI, comporta una mirada retrospectiva de los últimos 45 años al camino de teorización adelantado por los lasallistas sobre la toma de conciencia progresiva de la naturaleza de lo que llamamos en el Instituto pedagogía lasallista.⁴ A tal fin, se han ido enunciando discursivamente sus comprensiones con lenguajes diversos, por ello podemos revisar en sus registros términos como: doctrina lasallista, filosofía lasallista, pensamiento lasallista, pedagogía lasallista, estilo lasallista, ideario lasallista, hasta el más contemporáneo, enfoque lasallista. Expresiones usadas no siempre con un significado unívoco para enunciar realidades muy distintas en el campo ya sea educativo, pedagógico, didáctico o formativo, eso sí, en perspectiva lasallista. Es, pues, una tarea fundamental clarificar el sentido y el alcance de lo que entendemos por pedagogía lasallista, dentro del marco de un lenguaje común para todo el Instituto, como paso previo para un abordaje histórico, un estudio de su camino de actualización a lo largo de los siglos o para vislumbrar sus imaginarios de cara al siglo que transitamos. Entre otros propósitos, el presente artículo busca aportar a tal búsqueda.

Tomemos conciencia de las preguntas clave que definen todo modelo pedagógico: a) ¿dónde estamos educando?, ¿en qué contexto histórico, geográfico y cultural?, b) ¿para qué estamos educando?, ¿cuál es su horizonte educativo, cuál su modelo de sociedad?, c) ¿qué tipo de persona nos proponemos formar mediante nuestra acción educativa?, d) ¿quién educa?, ¿cuál es el sujeto de la educación, la comunidad educativa o el educador?, e) ¿qué principios inspiran y fundamentan la educación que realizamos?, f) ¿cómo se educa?, ¿cuáles son los procesos educativos conducentes a la realización de la utopía formativa que nos anima?⁵ Al respecto, podríamos inquirir si dichas preguntas tienen respuestas en *La Declaración*. Indudablemente sí, lo cual nos permite hacer un ejercicio de extracción del modelo pedagógico que subyace como telón de fondo a este documento, y responder la cuestión ¿qué entendemos por pedagogía lasallista?, en tanto intuiciones fundamentales inscritas en nuestra tradición educativa lasallista, que se tornan en las bases creadas por el Fundador y los primeros Hermanos, y que son hoy nuestro legado.

4 Artículos ilustrativos al respecto son, entre otros, los siguientes: Hermandando Sebá. *La Pedagogía Lasallista* (1983); Diego Muñoz. *¿Podemos hablar de una Pedagogía Lasaliana hoy?* (2011); Mary Rangel. *Pedagogía Lasaliana. Estatuto epistemológico y actualidad* (2011).

5 Para ampliar el alcance y comprensión del concepto *modelo pedagógico* consultar: Moreno Heladio (Comp.). *Modelos educativos, pedagógicos y didácticos* (2003); Julián De Zubiría. *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante* (2006).

Desde este ángulo, podemos hablar de una pedagogía lasallista perenne que como núcleo fundamental pervive en el tiempo, y nos permite examinar las transformaciones, las actualizaciones y nuevas perspectivas que la pedagogía lasallista ha sufrido, fruto del continuo influjo de los signos de los tiempos y los lugares. De igual forma, esa precisión conceptual nos proporciona la posibilidad de realizar un diálogo con las pedagogías contemporáneas, las cuales necesariamente confrontan, cuestionan, interpelan y enriquecen esa pedagogía lasallista perenne.

Este es un trabajo que se ha venido realizando, con estudios serios y científicamente muy bien elaborados.⁶ El presente escrito se inscribe dentro de esa tradición de estudios lasallistas que buscan una aproximación holística a la pedagogía lasallista, una presentación de conjunto de sus comprensiones, que recoja, en su totalidad, la experiencia pedagógica del Fundador y los primeros Hermanos, y sus posteriores desarrollos a través de la historia.

El contexto histórico de *La Declaración*

La Declaración no es propiamente un tratado de pedagogía, cuya intencionalidad primera es aportar a la reflexión lasallista sobre la educación; sin embargo, sí se constituyó para los Hermanos en el punto de confluencia de múltiples dinamismos que surgieron a lo largo de la primera mitad del siglo XX tanto en el mundo como en el Instituto. La sociedad comenzaba a migrar de acontecimientos coyunturales o periodos breves de transformaciones hacia el inicio de toda una época de cambio en la cultura que iba a derivar en un ir dando forma y contenido a una nueva civilización, que todavía se encuentra en construcción.⁷

Aquí, invito al lector a aproximarse a dos textos sin par, cuya lectura completa nos brinda un panorama de los acontecimientos más significativos de esas cinco primeras décadas del siglo XX y su influencia en los lasallistas del medio siglo (años cincuenta, años sesenta), lo cual nos permite comprender con más profundidad la trascendencia de *La Declaración*. La opción por presentar una síntesis de estos textos la descarté, pues el intento daría como resultado un

6 Al respecto, los estudios mejor logrados son: Yves Poutet. *Genese et caractéristiques de la pédagogie lasallienne* (1995); Edgard Hengemülle. *La Salle lectura de unas lecturas. El Patrono de los Educadores en la Historia de la Educación* (2003); Edgard Hengemülle. *Educar en y para la vida. Perspectiva de la identidad de la educación lasallista* (2009); León Lauraire. *La Guía de las Escuelas. Enfoque pedagógico* (2006).

7 Muy ilustrativos, al respecto, son los libros de Zygmunt Bauman. *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre* (2007); y Mario Vargas Llosa. *La civilización del espectáculo* (2012).

reduccionismo debilitador de los argumentos y una incompletitud de los acontecimientos históricos que le haría un mal servicio a nuestro propósito.

El primer texto lleva por título “Medio siglo de convulsiones”, escrito por el Hermano Pedro María Gil, y corresponde al capítulo octavo del libro *Tres siglos de identidad lasaliana*, el cual se publicó en 1994. El segundo se llama “50 años, y más, de los estudios lasalianos: crónica y perspectivas”, del Hermano Alain Houry, artículo publicado en el 2010.

La lectura atenta de ambos textos nos proporciona el contexto histórico y lasallista previo de *La Declaración*. Sin él la reflexión que adelantamos quedaría sesgada y fragmentada. Entonces, como un aporte complementario, a continuación enrumbamos nuestra disertación a estudiar y analizar el entorno educativo y pedagógico, que, como influjo y catalizador, va a contribuir indirectamente en la aparición de *La Declaración*.

El contexto pedagógico de *La Declaración*

La Declaración se inscribe en un periodo singular de la reflexión educativa de su tiempo, en una transición entre lo que en su momento se llamó *educación tradicional* y *educación nueva*. Conviene señalar, de entrada, que la educación es siempre un esfuerzo constante de adaptación a las realidades del mundo, a las nuevas necesidades de la sociedad y a las nuevas características de las generaciones de niños y jóvenes; así entendida, la educación tiene que transformarse continuamente. No obstante, si lo anterior es cierto, cabe resaltar que los años sesenta se caracterizaron por una profundización radical de tal hecho, casi que revolucionario, un acelerado proceso de cambio en el campo educativo, similar a como sucedió en los otros ámbitos humanos. *La Declaración* no fue ajena a tal acontecimiento singular de la historia general de la educación del siglo XX.⁸

Si bien refranes como “la letra con sangre entra” y “quien bien te quiera te hará llorar” rigieron la conducta de la mayoría de padres y maestros hasta los años sesenta (otros afirman que sobrepasan tal década), ya desde los inicios del siglo XX comienza a darse una especie de revolución copernicana en la educación. Una serie de médicos, sicólogos y educadores empiezan a preocuparse seriamente por la educación, se establece una crítica tanto de la es-

8 Para ampliar y profundizar en la síntesis que presentaremos a continuación, se puede consultar: María Fabra. *La nueva pedagogía* (1973); Vladimir Zapata et al. *Historia de la pedagogía* (1994); Moacir Gadotti. *Historia de las ideas pedagógicas* (1998); Jaime Carbonell. (Ed.). *Pedagogías del siglo XX*

(2000); Jaime Jaramillo. *Historia de la pedagogía como historia de la cultura* (2002); J. Trilla. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del Siglo XXI* (2005).

cuela como de los sistemas educativos de la época, y comienzan a sentar las bases y principios de una nueva educación. Todo ese movimiento va a confluir, de manera intensa, en los tiempos de *La Declaración*, más aún, se va a prolongar durante toda la segunda parte del siglo XX, incluso adentrándose en el siglo XXI.

La constante confrontación entre la educación tradicional y la educación nueva, a lo largo de todo el siglo pasado, paulatinamente va a hacer aflorar en el mundo un nuevo paradigma educativo. Bien lo caracterizó Fabra:

La educación tradicional se consideraba como aquella centrada en los intereses de la sociedad adulta, incitaba a los alumnos a la pasividad, a la obediencia ciega y a la sumisión, les forma para competir entre sí, trata de transmitirles una cultura caduca y una ideología dogmática y fomenta en ellos un respeto desmesurado por la autoridad.

Frente a ella, la educación nueva se presenta como progresista y científica, centrada en el estudiante y en el medio en que este se desarrolla, y trata de conocer a uno y a otro mediante los recursos que le proporcionan la psicología y la sociología. Esta educación intenta ser autoeducación, reducir el papel del maestro a facilitador de los procesos de aprendizaje y partir, no de programas rígidos, sino de los intereses manifestados libremente por los estudiantes, teniendo como ideal fomentar la creatividad, el sentido crítico, la sociabilidad y la cooperación dentro de una sociedad democrática. (1973)

De esta manera, en la bisagra histórica que son los años sesenta, poco a poco van quedando atrás los principios sustentadores de los métodos tradicionales: la estructura piramidal de los conocimientos que va de lo simple a lo complejo, pues se considera que el estudiante es incapaz de captar la complejidad; la memorización, única manera de aprender y en la cual el maestro ejerce el control total mediante los exámenes y la toma de lecciones; el esfuerzo y la competencia, estimulados mediante premios (“cuadros de honor”, “medallas”) y castigos; la autoridad absoluta del maestro, el cual es considerado como un representante de la sociedad adulta. Entonces, se van abriendo camino en la cotidianidad educativa los nuevos principios para el aprendizaje: el apoyo en el interés que resulta de la libre iniciativa; el partir del conocimiento y las experiencias del estudiante; la autodisciplina y el trabajo cooperativo, entre otros. En esta educación progresista la misión del educador no estriba en comprobar aptitudes, sino en crearlas en cada estudiante, con el fin de mejorar las condiciones ambientales de los espacios educativos, su organización y métodos.

La Declaración es redactada en medio de un cambio profundo de los centros educativos, en el cual se van desterrando los castigos, las sanciones, las humillaciones y la atmósfera memorística, disciplinada, rígida y autoritaria de la educación tradicional; se da paso a un maestro que sugiere, anima, invita y ensalza; un ambiente donde los libros de texto son más bonitos, los ejercicios son presentados como juegos, la dinámica de grupos y los audiovisuales estimulan la creatividad; se cuenta con un material moderno y atractivo, y se sale de las aulas de clase para visitar pueblos y fábricas. Evidentemente, en la educación nueva, el estudiante es mucho más feliz.

Pero tal transición no podía darse sin las tensiones y los conflictos propios de todo cambio profundo de paradigmas. Quienes vivieron tal momento experimentaron lo que quedó consignado como una crisis general de la educación, expresada en el malestar de los educadores y en la rebelión de los estudiantes. Los educadores experimentaban un desconcierto al no saber cómo formar a las nuevas generaciones, pues las prácticas educativas que hasta ahora habían enarbolado parecía que perdían vigencia y, más aún, la institución educativa era cuestionada en sus posibilidades de seguir siendo la mediadora de la educación. A su vez, los jóvenes expresaban su insatisfacción con el mundo construido hasta el momento por los adultos; arremetían, entre otros aspectos, contra las estructuras y los procesos educativos, que rechazaban por obsoletos y faltos de incidencia en la solución de los problemas del mundo.

Si al anterior marasmo le sumamos los nuevos planteamientos educativos que comenzaban a permear todos los ambientes tanto de las escuelas como de las universidades, era, pues, más que normal el desconcierto que todo ello causaba. La época se caracterizaba, principalmente, por siete grandes corrientes pedagógicas que agitaban el pensamiento y cuestionaban las prácticas educativas en boga. No son las únicas, pero sí las más significativas.

La pedagogía cristiana: La Declaración y la pedagogía lasallista son herederas, en primer lugar, de la tradición educativa católica; se inscriben en los grandes horizontes de la pedagogía cristiana.⁹ Esta tradición fue cuestionada fuertemente durante la primera mitad del siglo XX por el sinnúmero de críticas de carácter cultural y de dimensión internacional que afectaron a las instituciones y las prácticas sociales. En la época de *La Declaración*, ello fue aún más notorio en cuanto que los sesenta fueron años paradigmáticos de acelerada transformación en todos los ámbitos a nivel mundial, lo que originó cam-

9 Una aproximación contemporánea al tema en perspectiva latinoamericana se puede encontrar en: Mario Peresson. *A la escucha del maestro. Ensayo de Pedagogía Cristiana* (2012).

bios de enfoque y la renovación de la pedagogía cristiana de siempre, la cual se constituirá para los Hermanos en referente inspirador de la novedosa praxis educativa que surgía.

Si se plantearon la importancia de la pedagogía cristiana era porque se propusieron aproximarse de manera crítica, sistemática y proyectiva al quehacer educativo desde la perspectiva de la revelación, desde la inspiración y el horizonte del Evangelio. Lo cual significaba hacer una lectura de fe, en el seguimiento de Jesucristo, sobre el hecho educativo en el cual estaban involucrados y comprometidos miles de educadores cristianos católicos, y que beneficiaba a millones de niños y jóvenes y sus familias que creían en la educación inspirada en el Evangelio. Cinco rasgos caracterizaron el modelo pedagógico católico que paulatinamente vio su luz en aquel momento: una pedagogía de valores, la formación integral de la persona, un pensamiento social, la promoción de la comunidad educativa y una relación educativa como acompañamiento fraterno.¹⁰

La corriente antiescuela: sugestivos títulos de libros como *La escuela ha muerto*, de Everett Reimer; *La sociedad desescolarizada* y *Educación sin escuelas*, de Ivan Illich, son dicientes expresiones de la corriente pedagógica de crítica radical a la escuela, de la cual precisamente Illich y Reimer fueron sus principales representantes. La tesis central según la cual ningún país podría proporcionar a sus ciudadanos una educación conveniente a través de la institución llamada escuela, y de la imposibilidad de una progresiva transformación de la institución escolar en sí misma, comportaba la necesaria desescolarización de la sociedad y la educación. Estas posturas suscitaron en su época un debate social y pedagógico internacional de grandes proporciones. Si bien para la década de los ochenta ya era una controversia superada, no hay que desconocer su valor como cuestionadora y acicate para replantear las funciones y los modos de la educación en su momento.

Cuestionar la existencia de la escuela tal y como se le conocía en su momento conllevaba la contrapartida de abogar por un nuevo sistema educativo que, como afirma Fabra:

Se propusiera tres objetivos: a) facilitar el acceso a las fuentes del saber a cuantos deseen aprender, en cualquier época de la vida; b) dar oportunidad a quienes deseen hacer participar a los demás de sus conocimientos, de encontrarse con personas deseosas de adquirirlos (y a la inversa);

¹⁰ Una descripción de estos rasgos se puede encontrar en: Fabio Coronado. *Repensar la academia universitaria lasallista* (2012).

y c) permitir que todos aquellos que se consideren portadores de ideas nuevas y quieran afrontar la opinión pública puedan expresarse libremente a través de cualquiera de los medios de comunicación de masas. (1973)

Es decir, un libre acceso al saber sin mediación de la institución llamada escuela, y un cuestionamiento a la obligatoriedad de la enseñanza, pues la desescolarización supone un cambio cultural en el que las personas recuperan la libertad de aprender, de relacionarse con los demás y de contribuir al aprendizaje mutuo. Se comprende, entonces, lo explosivo del argumento para una época en que no había fotocopiadoras ni mucho menos televisión por cable, computadores personales, celulares, tabletas, Internet, millones de páginas web, bases de datos y redes. Sustituir los sistemas escolares, prácticamente la única forma de aprender en su momento, por formas alternativas donde el individuo accediera libremente a la educación era algo sencillamente inimaginable.

La pedagogía cibernética y de dinámica de grupos: la cibernética, entendida como la interacción entre las personas y las máquinas, va a potenciar la enseñanza programada y a postular la desaparición del maestro, el cual sería reemplazado en el futuro por los robots y las máquinas de enseñanza. La dinámica de grupo, al estudiar las interacciones entre el maestro como líder de la clase y el grupo-clase, dará origen a una variada gama de herramientas que romperán la unidireccionalidad autoritaria y rígida del profesor frente al grupo para pasar a ser el “dinamizador” de la red de simpatías y antipatías, de fenómenos de agresividad, compañerismo, cohesión, identificación con el líder, etc., presentes en el grupo que aprende.

En este movimiento, el maestro casi que desaparece como transmisor de conocimientos y controlador de su adquisición, ahora priman la autoenseñanza y el autocontrol. La autoenseñanza se lleva a cabo por medio de máquinas que el alumno es libre de utilizar según sus deseos y necesidades; así, quien desee aprender idiomas, acudirá al laboratorio de lenguas. El autocontrol tiene lugar porque el alumno, tras realizar una serie de esfuerzos de aprendizaje, se ve obligado a responder a determinadas preguntas cuyas respuestas, si son correctas, le proporcionarán la seguridad de que ha asimilado efectivamente los conocimientos que deseaba adquirir. El centro del proceso enseñanza-aprendizaje es el grupo mismo, con sus dinámicas internas, las cuales son animadas por un agente experto dotado de los instrumentos necesarios para dinamizar los grupos y hacerles alcanzar objetivos previamente diseñados.

El enfoque antiautoritario o no-directivo: Alexander S. Neill, con Summerhill, propuso una escuela basada en la libertad y el autogobierno, y Carl Rogers, con el desarrollo de la terapia no directiva o centrada en el cliente,

dio lugar a la educación no directiva, que se presenta en sus libros *El proceso de convertirse en persona* y *Libertad y creatividad en la educación*. En Summerhill, la libertad era lo esencial, la asistencia a clases no era obligatoria, el estudiante podía ocuparse en lo que quisiera, vestirse como le pareciera, asistir a las clases que le atrajeran, etc., sin embargo, la libertad tenía sus límites, que consistía en no interferir en el derecho del otro a la libertad; es decir, un alumno de Summerhill podía hacer lo que quisiera siempre y cuando no molestara a los demás; si esto ocurría, su caso era llevado ante la asamblea de sus propios compañeros y el estudiante era sancionado por su acción antisocial.

Para Rogers, el educador es un facilitador que usa métodos centrados en el alumno. Debe tener confianza en la relación pedagógica y crear un clima apropiado para la convivencia; aceptar el grupo y a cada uno de sus miembros de manera incondicional mediante una actitud empática; ser congruente y auténtico consigo mismo, es decir, consciente de sus propias opiniones, ideas y sentimientos, de tal manera que le permitan entrar en relación con los demás sin máscaras ni fachadas; finalmente, debe no juzgar, es decir, exponer sus puntos de vista de tal manera que el grupo no se sienta obligado a compartirlos y cada uno de sus miembros pueda expresarse libremente, sin temor a ser rechazado por los demás. De lo anterior se deriva que hay que renunciar a enseñar, pues el centro es aprender; hay que abolir los exámenes y suprimir todos los diplomas y menciones. El proceso debe partir del alumno, pues todo individuo es capaz de dirigirse a sí mismo y encontrar en su propia naturaleza el equilibrio y los valores.

La pedagogía de orientación marxista: la finalidad del proceso educativo estaba en el modelo de persona que debía formarse (la personalidad comunista), proporcionado directamente por el marco ideológico y político marxista. En él, además del principio de una educación general y gratuita para todos, se afirma la unión de la enseñanza con la producción material. Una educación que, basándose en la ciencia y la técnica y unida al trabajo productivo, llegue a eliminar el tradicional dualismo entre el trabajo manual y el intelectual.

Se caracteriza también por su acentuada posición atea y no creyente. La pedagogía marxista será fundamentalmente una pedagogía del trabajo, pues sostiene que el trabajo es la instancia que efectivamente forma a la persona. Para Célestin Freinet y Antón Makarenko, la escuela se organiza en función del trabajo productivo, y la colectividad es el medio y el fin de la educación. El principio de base es “lo colectivo” y el hacer coincidir los fines individuales con los sociales. Por tanto, la relación educativa básica no se produce entre el maestro y el alumno, sino entre este y la colectividad que rige la conducta de cada uno de sus miembros. Makarenko creará en la Colonia un colectivo fuerte,

cohesionado, bien organizado, con metas claras y exigentes, en el que impere una disciplina conscientemente asumida por todos. Freinet, por su parte, hará de la escuela una cooperativa autogestionada, cuyas técnicas alcanzarán gran difusión: el texto y el dibujo libre, el fichero escolar, los complejos de interés, la imprenta escolar, la cooperativa escolar, la correspondencia interescolar, la asamblea cooperativa semanal, etc. Con todo lo positivo de sus aportes, no hay que olvidar que desconocieron la dimensión religiosa y espiritual presente desde siglos en las culturas en las cuales sus propuestas tuvieron origen. Su pedagogía, indirectamente, fue una pedagogía que desterró de las aulas y de la educación a Dios.

Educación popular y liberadora: en medio del llamado Tercer Mundo, cuya población mayoritariamente vivía en niveles de pobreza extrema y cuyos países eran estructuralmente injustos, no era extraño que surgiera la figura señera de Paulo Freire, pedagogo brasileño, quien se interesó sistemáticamente por los problemas educativos de los países subdesarrollados, en los que la mayoría de la población era analfabeta. Los libros *La educación como práctica de la liberación* y *Pedagogía del oprimido* condensan su pensamiento. Para él, la educación es una “toma de conciencia crítica de la realidad, de modo que lleve a actuar o a reaccionar de una manera efectiva”. Así, una pedagogía de la liberación tiene que ser forzosamente práctica y desembocar en la acción. En este sentido, alfabetización y concientización van de la mano: hacer del analfabeto un agente activo de su propio aprendizaje y lograr que el propio método de alfabetización se convierta en un instrumento de concientización social. Su discurso teórico y su praxis de gran coherencia interna recordaron a los educadores de la época que la educación tiene en sí misma un gran poder transformador, que sus destinatarios prioritarios son los más pobres y excluidos de la sociedad, y que a través de esta pueden llegar a ser protagonistas de su propio desarrollo humano y social.

Pedagogía institucional: si el conjunto de instituciones que frecuenta un sujeto lo educan en los aspectos más esenciales de su existencia, entonces la pedagogía debe centrar su intervención en este nivel. Es decir, debe optimizar o educar las instituciones, sometiéndolas al análisis institucional y a la autogestión pedagógica. Estas no serán formativas si no son previamente reformadas. Se trata de una propuesta cuya principal pretensión no es introducir nuevas instituciones, sino analizar y transformar las existentes a partir de la libre participación de los educandos. La autogestión social y pedagógica es imprescindible si queremos transformar profundamente la sociedad. Si cambia la mentalidad de los individuos que forman parte de una institución, a través de una educación basada en la autogestión, cambiará la propia institución.

Las anteriores siete coordenadas específicamente educativas agitaron fuertemente los idearios y las prácticas educativas de los años sesenta. Quien conozca nuestro estilo de vida en estos años, fácilmente puede deducir el impacto que estas tuvieron tanto en la toma de conciencia como en la urgencia de transformación del ser y quehacer de los Hermanos del mundo entero e, indudablemente, de los protagonistas de primera línea de *La Declaración*.

La Declaración y su significado pedagógico

En los años que transcurrieron después de la publicación de *La Declaración*, los Hermanos no pudieron escapar a las inseguridades e incertidumbres que les causaban, de manera consciente o inconsciente, ese entrechocar de corrientes pedagógicas anteriormente descritas; principalmente las que anunciaban la muerte de la escuela como institución y, como consecuencia, la desaparición del maestro como profesión. Estas tendencias presagiaban que el binomio escuela-maestro, llegado el año 2000, habría sido reemplazado por las máquinas de enseñanza y otras maravillas tecnológicas que solo existían en las mentes más creativas y fantasiosas de los futurólogos de aquel entonces.¹¹

Para las familias religiosas, cuyo carisma era la educación, la angustia por el porvenir era doble: por una parte, atravesar la crisis de la vida consagrada en sí misma que se había traducido, entre otras cosas, a la salida de innumerables efectivos y la ausencia de reemplazantes nuevos, y, por otra, la corriente que sostenía que las expresiones de su misión (la escuela y el maestro) dentro de poco iban a desaparecer. Recuerdo muy bien que a mis formadores del momento ello les creaba tensión y desazón. Hablaban con inseguridad sobre la misión lasallista del futuro, pues en ese fatídico cambio de milenio se avizoraba que se tendrían nuevas formas de educación, y todo indicaba que la escuela y el rol del maestro no seguirían existiendo.

Esto produjo un doble resultado, yo diría inesperado y no planeado. Por una parte, permitió el surgimiento de nuevas posibilidades de comprensión del carisma lasallista y de la misión lasallista, ampliándose su radio de acción no solo a la educación formal, sino a múltiples posibilidades (educación popular, educación liberadora, frentes diversos de pastoral infantil y juvenil, etc.), al mismo tiempo que a una misión compartida con los seglares más comprome-

11 Para una perspectiva englobante que analiza nuestra época de cambio, son sugerentes los libros de Alvin Toffler. *El shock del futuro* (1973); *La tercera ola* (1980); *El cambio del poder* (1990); *La revolución de la riqueza* (2006).

tidos, tal vez el rasgo más novedoso de ese momento de transición. Por otra parte, y en cierta manera no tan positivo, condujo a la pérdida de confianza en las posibilidades de la escuela y el maestro hacia el futuro, a que las nuevas generaciones de formandos de ese momento no tuvieran un componente fuerte en su formación en cuanto a lo pedagógico, a la investigación educativa, a la administración educativa —como sí la habían tenido sus predecesoras. Otras prioridades ocuparon los proyectos formativos de entonces.

Hoy, transitando por el segundo decenio del siglo XXI, es más vigente que nunca la institución escolar y la figura del maestro. No es gratuito que, en lugar de haber desaparecido de la escena mundial, se multipliquen por doquier las escuelas, los colegios, las universidades, y aumenten las convocatorias tanto estatales como privadas tras la búsqueda de maestros competentes y de calidad. La realidad ha terminado desenmascarando las falsas profecías. Al examinar el fenómeno a distancia, podemos concluir que más que la extinción de la escuela y el maestro, lo que se prefiguraba era una transformación radical de sus significados y prácticas, cuestiones que no eran tan claras y evidentes en ese momento cuando el mundo entraba de lleno en una acelerada mutación.

Incluso, los promotores actuales de ese otro escenario trágico, en el cual las instituciones educativas y los maestros de las sociedades del conocimiento naufragarán en las olas del ciberespacio, ven cada vez más acalladas sus voces ante las limitaciones de las tecnologías de la información y la comunicación que a diario constatamos los docentes para la formación integral de las nuevas generaciones. Curiosa paradoja, con todo lo bueno de la multimedia y la virtualidad como innovación educativa, la frialdad impersonal de la máquina electrónica no ha podido colmar el anhelo de *relacionalidad* inscrito en la naturaleza humana. El cara a cara del maestro con sus estudiantes; el cálido contacto interhumano entre los compañeros; la institución educativa como ambiente y espacio ecológico de encuentro entre las personas para dialogar, debatir, soñar y enamorar no los suplen las aulas virtuales ni los centros educativos virtuales. El camino del futuro se avizora despejado, no hay antagonismo, sino complementariedad.

Todo lo anterior fue posible escribirlo gracias a que ya hemos recorrido ese fragmento histórico, y contamos con una cierta distancia en el tiempo que nos permite mirar los acontecimientos y sopesarlos de una manera diferente. No lo era tan claro y evidente para los tiempos de *La Declaración* a la cual estamos haciendo referencia. La reflexión que hemos venido desarrollando asume la idea de que uno de los factores que influyeron profundamente en el surgimiento de *La Declaración* y sus propuestas fue el impacto que tuvieron en los Hermanos del momento, educadores por vocación y profesión, las di-

versas corrientes pedagógicas que confluyeron, y que por su naturaleza cuestionaban a fondo no solo a la pedagogía cristiana y a la pedagogía lasallista, sino también al *modus vivendi* de las congregaciones religiosas docentes. En este contexto era más que natural que *La Declaración* tuviera como grandes ejes de reflexión los siguientes:

1. La búsqueda de la renovación adaptada de la naturaleza y misión del Instituto, y el rejuvenecimiento del estilo de vida de los Hermanos.
2. El retorno a las fuentes tanto del Evangelio como del Carisma del Fundador para su reinterpretación en fidelidad creativa.
3. La apertura a las realidades del mundo, de la Iglesia, de la congregación, para responder a las nuevas problemáticas que suscitaba la nueva época.
4. La clarificación de la vida religiosa del Hermano con su triple vocación: consagrada, comunitaria y apostólica.
5. La defensa de la educación de los más pobres como característica esencial del Instituto.
6. La ratificación de la educación cristiana como dimensión fundamental del Instituto.
7. La revalorización de la escuela como instrumento privilegiado de la misión del Hermano, la cual debía actualizarse y ponerse al día para no desaparecer.
8. La afirmación del rol protagónico del maestro en la formación de las nuevas generaciones.
9. La estrategia de renovación de las obras en su triple dimensión: las que había que suprimir, las que había que repensar y las que había que crear.
10. La apertura a nuevas posibilidades de acción educativa no formales.

Al releer el texto de *La Declaración* desde el nuevo milenio, y desde la contextualización pedagógica que hemos intentando realizar, este aflora como un documento vital, profético y esperanzador para los lasallistas inmersos en la década de los años sesenta y siguientes. Era un texto que permitía dialogar, pero a la vez confrontar las tan fuertes y diversas corrientes pedagógicas que desde todos los frentes cuestionaban el carisma lasallista.

Pensemos tan solo en lo que significaba la propuesta de supresión de Dios y de todo lo religioso de las escuelas, los colegios y las universidades; de colocar la libertad, la autodeterminación y el cogobierno escolar en el centro de la tarea formativa, en un ambiente de disciplina rígida, autoritaria y vertical; de desplazar el rol del maestro que suscitaba el nuevo protagonismo de las

máquinas de enseñanza y las dinámicas de los grupos. Ciertamente todo confluía hacia un cambio de paradigma que con el paso de los años hizo surgir un nuevo rostro tanto del Instituto como del Hermano.

La pedagogía lasallista presente en *La Declaración*

Más que unos principios pedagógicos, técnicas educativas o una metodología específica fruto de la creatividad de los Hermanos que intervinieron en la redacción de *La Declaración*, lo que podemos encontrar como telón de fondo es una puesta en escena de la manera como el Fundador y los primeros Hermanos reflexionaron pedagógicamente sobre sus experiencias. Destacamos tres elementos fundamentales:

1. Construcción colectiva del discurso pedagógico: así como la *Guía de las Escuelas* fue redactada “después de numerosas conferencias con los Hermanos del Instituto más antiguos y más capaces de dar clase”, práctica que ha consagrado la tradición educativa lasallista a través de los siglos, *La Declaración* fue un proceso de escritura conjunta con Hermanos de amplia trayectoria y experiencia del Instituto.
2. Diálogo con las pedagogías contemporáneas: así como hoy podemos rastrear e identificar las fuentes en las cuales se inspiraron el Fundador y los primeros Hermanos como medio para enriquecer tanto el sentido como las prácticas educativas, *La Declaración* no es ajena a las teorías pedagógicas de más actualidad en su momento, las cuales influyeron en los derroteros de futuro delineados en esta.
3. Conversación académica sobre la realidad y el entorno: *La Declaración* se refiere a ello como el estar atentos a los signos de los tiempos, para el Fundador y los primeros Hermanos era el estar “impresionados por la situación de abandono de los hijos de los artesanos y de los pobres”. Condición *sine qua non* de toda reflexión pedagógica lasallista.

En los anteriores tres pilares, podríamos resumir la forma como la pedagogía lasallista asume su quehacer, pues ella no propone un modelo pedagógico, sino una manera de hacer discurso pedagógico. Tal cometido se va actualizando permanentemente a medida que cambian las circunstancias y los lugares. *La Declaración* en sí misma es una actualización pedagógica en el aquí y el ahora del Instituto de los años sesenta del siglo XX, que buscaba ser fiel a la herencia legada por el Fundador y los primeros Hermanos.

Repensar la pedagogía lasallista y *La Declaración*

El avance de las ciencias de la educación, de la pedagogía y de la didáctica nos incita a desmitificar nuestros imaginarios y prácticas, en primer lugar, del concepto mismo de pedagogía lasallista. Los estudiosos e investigadores de la pedagogía contemporánea nos invitan a preguntarnos: ¿realmente es posible hablar de una pedagogía lasallista?, ¿acaso el Fundador y los primeros Hermanos lo que nos legaron no fue más bien un modo de hacer discurso pedagógico y no una pedagogía propiamente tal?, o, tal vez, lo que ha ocurrido es que no hemos logrado expresar con el lenguaje contemporáneo una pedagogía a partir de la tradición educativa lasallista.

El mito estaría en que hemos pasado de generación en generación unas maneras, estilos, usos y costumbres del Instituto de los Lasallistas que, per se, consideramos son una pedagogía que hemos apellidado de lasallista. Más aún, sostenemos que estos usos y costumbres fueron inventos del Fundador y los primeros Hermanos, como si con ellos, en ese allá y entonces, hubiera nacido una nueva escuela pedagógica en la historia de la educación. ¿Hasta dónde ello es mito o realidad?, habría que estudiarlo e investigarlo científicamente.

Refiriéndonos a *La Declaración*, también sería necesario hacer un ejercicio de desmitificarla, ciertamente para los Hermanos de este tiempo, esta tuvo un valor y una impronta que nadie pone en duda, pero no podemos seguir viviendo en el siglo XXI a partir de los presupuestos de *La Declaración*, pues esta ya no responde a los desafíos novedosos del siglo que transcurre. Así como hoy por hoy se plantea en los ambientes de frontera la necesidad de un nuevo concilio en la Iglesia,¹² también es necesario plantearnos la urgencia de una nueva *Declaración del Hermano*. Y si tan solo nos referimos a lo pedagógico, ángulo desde el cual la hemos abordado, la afirmación es aún más verídica. Las pedagogías contemporáneas¹³ desbordan la lectura de la pedagogía lasallista consignada en *La Declaración*.

Teniendo en cuenta los anteriores dos presupuestos —la urgencia de precisar el concepto de pedagogía lasallista y el hacer un abordaje desmitificado de la pedagogía lasallista que hay en *La Declaración*—, podemos pensar que desde nuestro hoy *La Declaración* se puede estudiar como el primer hito que va a permitir una creativa y múltiple renovación de la pedagogía lasallista de

12 Cada vez son más numerosas las publicaciones que plantean el tema, a manera de ejemplo se puede leer de Javier Moserrat: *Hacia el Nuevo Concilio. El paradigma de la modernidad en la era de la ciencia* (2010); y *Hacia el Nuevo Concilio. Una nueva hermenéutica del kerigma cristiano en el mundo moderno* (2012).

13 Sobre el particular proporcionan una panorámica de conjunto los libros: Miguel De Zubiría Samper. *Enfoques pedagógicos y didácticos contemporáneos* (2005); Miguel Ángel Maldonado García. *Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica* (2008).

siempre, en un periodo histórico de cambio que tuvo sus inicios en los años sesenta del siglo pasado y que apenas comienza a mostrarnos sus inmensas posibilidades de novedad en los inicios de la segunda década del siglo XXI.

También podemos afirmar que *La Declaración*, examinada desde la perspectiva de las pedagogías contemporáneas, se constituye en antena direccional que ratifica las intuiciones fundantes de la pedagogía lasallista, que permite conservar una identidad perenne en constante fidelidad creativa al Fundador y los primeros Hermanos.

Bibliografía

- Álvarez, J. (2001). *Carisma e historia. Claves para interpretar la historia de una congregación religiosa*. Madrid: Publicaciones Claretianas.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Carbonell, J. (Ed.). (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis.
- Celas. (1998). La Declaración. El Hermano de las Escuelas Cristianas en el mundo actual. 30 años después. *Cuadernos Lasalianos*, 8.
- Ciardi, F. (1982). *I fondatori uomini dello Spirito. Per una teologia del carisma di fondatore*. Roma: Città Nuova.
- Ciardi, F. (1996). *In ascolto dello Spirito. Ermeneutica del carisma dei fondatori*. Roma: Città Nuova.
- Consejo Internacional de Estudios Lasalianos. (2005). El carisma lasaliano. *Estudios Lasalianos*, 13.
- Coronado, F. (2012). *Repensar la academia universitaria lasallista*. Colección Hitos 14. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- De Zubiría, M. (2005). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.
- Fabra, M. (1973). *La nueva pedagogía*. Barcelona: Salvat.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Gil, P. (1994). Tres siglos de identidad lasaliana. La relación misión-espiritualidad a lo largo de la historia FSC. *Etudes Lasalliens*, 4.
- Gil, P. y Muñoz, D. (Eds.). (2013). Que la Escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano. *Estudios Lasalianos*, 17.

- Hengemülle, E. (2003). *La Salle lectura de unas lecturas. El Patrono de los Educadores en la Historia de la Educación*. Bogotá: CMYK.
- Hengemülle, E. (2009). *Educación en y para la vida. Perspectiva de la identidad de la educación lasallista*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. (1967). *Declaración sobre el hermano de las escuelas cristianas en el mundo actual*. 39° Capítulo General. Roma: Casa Generalicia.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. (1976). *Declaración sobre el hermano en el mundo actual*. Bogotá: Stella.
- Houry, A. (2010). 50 años, y más, de los estudios lasallistas: crónica y perspectivas. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 1, 2-25. Recuperado de <http://www.lasalle.org>
- Jaramillo, J. (2002). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Johnston, J. (1995). *Nuestro carisma a la luz del sínodo. Algunas reflexiones*. Carta Pastoral del 1 de enero de 1995. Roma: Tipografía SGS.
- Johnston, J. (1997). *Ser Hermanos Hoy. El permanente desafío de La Declaración. 1967-1997*. Carta Pastoral del 1 de enero de 1997. Roma: Tipografía SGS.
- Lauraire, L. (2006). La Guía de las Escuelas. Enfoque pedagógico. *Cahiers Lasalliens*, 62.
- Maldonado, M. (2008). *Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*. Bogotá: Magisterio.
- Monserrat, J. (2010). *Hacia el Nuevo Concilio. El paradigma de la modernidad en la era de la ciencia*. Madrid: San Pablo.
- Moserrat, J. (febrero de 2012). Hacia el Nuevo Concilio. Una nueva hermenéutica del kerigma cristiano en el mundo moderno. *Revista Vida Nueva. Colombia*, 44, 23-30.
- Moreno, H. (Comp.). (2003). *Modelos Educativos, pedagógicos y didácticos*. Colección ABC Del Educador (vols. I y II). Bogotá: SEM.
- Muñoz, D. (2011). ¿Podemos hablar de una Pedagogía Lasaliana hoy? *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 3, 1-08. Recuperado de <http://www.lasalle.org>
- Murillo, H. (Ed.). (1998). *La Declaración. Novedades de ayer-Desafíos de hoy. Texto oficial, historia y comentarios*. Medellín: Colina.
- Peresson, M. (2012). *A la escucha del maestro. Ensayo de Pedagogía Cristiana*. Bogotá: PPC.
- Poutet, Y. (1995). *Genese et caractéristiques de la pédagogie lasallienne*. Collection Sciences de l'éducation. Paris: Don Bosco.

- Rangel, M. (2011). Pedagogía Lasaliana. Estatuto epistemológico y actualidad. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 3, 35-42. Recuperado de <http://www.lasalle.org>
- Salm, L. (1992). *A Religious institute in transition. The story of three general chapters*. Remeoville: Cristhian Brothers Publications.
- Sauvage, M. (1995). Presentation (Trad. P. Spriet). En S. Luke (Ed.), *Un institut religieux en transition. L'histoire de trois chapitres généraux*. Remeoville: Cristhian Brothers Publications
- Sebá, L. (agosto de 1983). La pedagogía lasallista. *Revista de la Universidad de La Salle*, 8, 11-26.
- Toffler, A. (1973). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Toffler, A. (1990). *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Toffler, A. (2006). *La revolución de la riqueza*. Bogotá: Mondadori.
- Trilla, J. (2005). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Grao.
- Vargas, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Bogotá: Alfaguara.
- Villalabeitia, J. (2008). Un falso dilema (t. I y II). *Estudios Lasalianos*, 14 y 15.
- Zapata, V. et al. (1994). *Historia de la pedagogía*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.