



UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

Campus Guanajuato

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Facultad de Filosofía, Letras e Historia

Departamento de Historia

Comité Académico del Programa de Doctorado en Historia

Educar buenos cristianos, para forjar buenos ciudadanos:

Los Hermanos de la Salle en México y la formación cívica, 1953-1989.

Tesis para obtener el grado de doctor en historia que presenta

L.H. Larisa González Martínez

Tutor:

Miguel Hernández Fuentes

Guanajuato, Guanajuato noviembre 2019.

Educar buenos cristianos, para forjar buenos ciudadanos: Los Hermanos de la Salle en México y la formación cívica, 1953-1989.

Índice

Introducción.....	6
Parte I: El Instituto: Antecedentes y contextos	
1. Antecedentes: Orígenes, fundamentos, atributos y cambios de los Hermanos de la Salle (1651-1905)	32
1.1. Fundación, personalidad civil oficial, aprobación.....	33
1.1.1. Características del Instituto Lasaliano	34
1.1.2. La espiritualidad lasallista.....	42
1.1.3. Civilización, civilidad y buenas maneras.....	46
1.1.4. Ecos educativos del siglo XVII: Cortesía y buenas maneras en la obra de Jean-Baptiste de la Salle	52
1.1.5. Aspectos de la historia lasallista (1651-1905)	66
2. Los Hermanos de la Salle en México: Una institución en un panorama político y religioso complejo (1905-1989)	69
2.1. El Instituto de la Salle en México (1905-1953)	70
2.1.1. El panorama lasallista internacional: Reflexiones sobre misión, identidad y vocaciones del Instituto (1953-1989).....	77
2.1.2. El problema de la laicidad, las reformas en materia de educación en México y sus consecuencias (1917-1946).....	98
2.1.3. El civismo y el modelo del ciudadano en el proyecto educativo mexicano durante el siglo XX	104
2.2. Los lasallistas en el panorama de las relaciones Iglesia-Estado en México y la cuestión educativa (1953-1989): el modelo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas frente a la educación oficial.....	114
2.3. El modelo educativo lasallista en México frente al panorama educativo del Estado (1953-1989)	117
Parte II: Las ideas y los discursos	

3. El discurso religioso como ideología: Pensamiento social, político y educativo de la Iglesia Católica en el siglo XX y sus repercusiones en el Instituto de los Hermanos de la Salle	127
3.1. Educación pública, educación privada y el civismo: características y fines dentro del panorama educativo	129
3.2. Iglesia Católica y Análisis Crítico del Discurso: Una reflexión	136
3.3. Definiciones de la Iglesia católica sobre la educación y la vida pública	141
3.3.1. La persona humana en el proyecto educativo católico: la formación como un camino hacia la dignidad	143
3.4. El magisterio de la Iglesia y sus escritos sobre educación en el siglo XX	147
3.5. La doctrina social de la Iglesia en el siglo XX, una manifestación de su pensamiento político	155
3.6. La educación para la justicia en el ámbito educativo lasaliano	164
3.7. Preocupaciones e iniciativas cívicas y políticas lasallistas:	
El caso de América Latina	172
3.7.1. La Iglesia Latinoamericana entre los años sesenta y ochenta: Discurso y obra en un panorama político, económico y social complejo	173
3.7.2. La política y la formación cívica en el discurso de los hermanos lasallistas de la Región Latinoamericana Lasallista (RELAL)	179
3.7.3. El reflejo de un contexto en proceso de cambio	180
3.7.4. El problema de la formación cívico-política en los documentos de la RELAL	195
4. La educación cívica lasallista en México a través de sus textos	221
4.1. El Análisis Crítico del Discurso en el estudio de libros de texto: Una aproximación metodológica	223
4.2. Del buen cristiano al ciudadano: Los contenidos cívicos en los libros de los Hermanos de la Salle en México	227
4.2.1. El destinatario masculino de la educación cívica lasallista	231
4.3. Los modales y las conductas en la escuela primaria: Una propuesta educativa cívica y una formación de la masculinidad abocadas a la civildad y las buenas maneras	239

4.3.1. La cortesía y las buenas maneras en los libros de texto de civismo lasallistas: el espacio público y el trato con los demás como una oportunidad para ejercer la caridad	240
4.3.1.1. El hombre y su lugar en el núcleo familiar y social: Los roles de género en las representaciones de la familia de los libros de civismo lasallistas	257
4.3.2. La Patria, el Estado y sus instituciones	265
4.4. Enseñanzas cívicas en la formación de valores: Una propuesta para el bachillerato	272
Conclusiones.....	280
Bibliografía.....	296
Anexos.....	337

Índice de imágenes

Imagen 1. Texto introductorio del libro de civismo para 3º y 4º años de primaria	338
Imagen 2. Portada del libro <i>Un paso hacia arriba (Civismo para 5º y 6º años de primaria)</i>	339
Imagen 3. Portada del libro <i>Y yo te digo... (Civismo para 3º y 4º años de primaria)</i>	340
Imagen 4. Niños estudiando	341
Imagen 5. Niños platicando	342
Imagen 6. Niños en transporte urbano	343
Imagen 7. Sobre la conducta en la mesa	344
Imagen 8. Figura de la Virgen María	345
Imagen 9. El matrimonio religioso	346
Imagen 10. Niño haciendo labores domésticas	347
Imagen 11. Niños haciendo tareas del hogar	348
Imagen 12. El patriota práctico	349
Imagen 13. Portada del Libro de <i>Historia de América</i>	350
Imagen 14. Representaciones humanas en los textos de Formación de Valores	351
Imagen 15. Religiosa haciendo obras de caridad	352
Imagen 16. Mujer elaborando un pastel	353
Imagen 17. Jóvenes cocinando	354
Imagen 18. Mujer trabajando en telar	355
Imagen 19. Campesinos	356
Imagen 20. Indígenas con misionero	357
Imagen 21. Campesino en su trabajo	358
Imagen 22. Joven entregando limosna	359
Imagen 23. Mujer ejerciendo su derecho al voto	360
Imagen 24. Sitio web de los colegios salesianos de Guadalajara	361

Introducción

Nuestras escuelas serán católicas no solo por su denominación o por la autoridad religiosa de los dirigentes, sino por la actividad competente y realmente cristiana de los educadores. Su calificativo de católica se justificará a causa de que a través de ella la Iglesia actúa en el orden temporal y toma parte en la cultura, la vida social y política del País.

Hermanos de las Escuelas Cristianas, *Segundo Capítulo Distrital México Norte*, 1971.

Indudablemente, la educación juega un papel central en la sociedad. Y esta circunstancia se debe a que, a través de sus distintas disciplinas, la escuela transmite conocimientos, forma ciudadanos y desarrolla habilidades, entre otras labores igualmente destacadas. Ante esto, el presente trabajo tiene el propósito de centrar la mirada en el fenómeno educativo. Pero, debido a la necesaria costumbre de acotar campos de investigación, es preciso decir que esta tesis se enfoca en la enseñanza del civismo en la educación básica privada. Aunque, esta aclaración nuevamente se antoja demasiado amplia, por lo que hay que indicar que el área de investigación se circunscribe a la educación cívica lasallista en México entre los años 1953-1989.

Como todo abordaje académico en Historia, es necesario aclarar las razones por las cuales se estableció el marco temporal de este proyecto. Así, hay que comenzar por decir que el fenómeno editorial lasallista fue un factor crucial para fijar la fecha de inicio de este trabajo de investigación, pues los libros de texto lasalianos son una buena aproximación a la manera en la que este instituto religioso enseñaba civismo en sus escuelas. Luego, para explicar la delimitación temporal, es necesario aludir a las dos editoriales lasallistas que se fundaron en México: Enseñanza y Didáctica.

Editorial Enseñanza es la más antigua de las iniciativas editoriales de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en México, aunque datar su fundación es una cuestión complicada. Para hacerlo, hay que comenzar por decir que los primeros libros de clase lasallistas fueron traducciones de los manuales escolares que los Hermanos publicaron en Europa a través de la Procure Générale (Procura de París) y que fueron editados en México por la Casa Bouret, cuyo representante en el país fue el Señor Raoul Mille. Esta primera etapa editorial lasallista

(que tuvo lugar entre 1909 y 1912, y en la que se editaron libros teniendo como autor a G.M. Bruño¹ y a la Casa Bouret como editor)² pronto dio paso a la creación de una editorial lasaliana propia (Enseñanza), que pudo surgir entre 1930 y 1940.

A falta del acta constitutiva de esta editorial que legalmente debería considerarse como su nacimiento por la vía jurídica (por lo menos de acuerdo con la Ley General de Sociedades Mercantiles), en esta tesis se ha tomado como fecha oficial de su fundación el 31 de octubre de 1953. En este día los lasallistas registraron a la editorial Enseñanza ante Hacienda y obtuvieron su Registro Federal de Contribuyentes (RFC), lo cual se considera su momento fundacional por la vía fiscal. La importancia de esta fecha radica también en que, en estos años, ya puede hablarse de un fenómeno editorial lasaliano propio, pues lo Hermanos ya no hacían meras traducciones sino que, por el contrario, publicaban textos hechos por lasallistas mexicanos y no franceses.

Aquí es necesario señalar que en México las obras pertenecientes a los religiosos de la Salle están divididas en dos distritos (México-Norte y México-Sur Antillas) desde el año 1960. Pese a esto, la Editorial Enseñanza continuó proporcionando sus servicios a los Hermanos de ambas jurisdicciones por lo menos hasta mediados de la década de los setenta, lo que significa que los niños que estudiaban en colegios lasallistas de todo el país usaban los mismos libros, entre ellos, los de civismo.

De hecho, autores lasalianos del Distrito México-Norte siguieron publicando en Enseñanza (que quedó en manos de México-Sur) tiempo después del surgimiento de Editorial Didáctica en su distrito, un evento que también es complicado datar. Tradicionalmente, los

¹ G.M. Bruño es la castellanización de Gabrel-Marie Bruhnes (1834-1916), quien fue Superior General de los Hermanos de la Salle de 1897 a 1913. Los lasallistas españoles fundaron una editorial Bruño (que aún existe) y tomaron la decisión de que todos los Hermanos que elaboraran libros de texto no asumirían la autoría de los mismos y los firmarían con el nombre de G.M. Bruño. En México se llegó a utilizar también el nombre de este Superior General para colecciones de manuales escolares. Desafortunadamente, debido a este tipo de políticas internas es difícil saber quiénes fueron los verdaderos autores de los manuales escolares lasalianos, un problema que incluye a los posibles ilustradores de los mismos, quienes seguramente también fueron Hermanos. Sobre este tema se puede decir también que, si bien no se ha localizado un documento que avale el trabajo de religiosos lasallistas ilustradores en los libros de texto lasalianos, sí se puede inferir su obra en este tipo de textos escolares libros. Para realizar esta afirmación basta con recordar que entre los Hermanos de las Escuelas Cristianas hubo dibujantes, muchos de los cuales fueron responsables de la decoración de sus publicaciones periódicas, un hecho que sí se puede establecer con precisión.

Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Nuestros colaboradores”, en La Salle México Norte, no. 105, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, septiembre de 1967, p. 5.

² Grousset, Bernardo A. y Meissonier, Andrés, *La Salle en México. Primera Etapa 1905-1921. Sembradíos arrasados en espera de resurrección*, México, Editora de Publicaciones de Enseñanza Objetiva, 1983, pp. 86-88.

Hermanos de la Salle sitúan el origen de esta editorial entre 1975-1980 pero, a falta también de un acta constitutiva que pudiera fijar la fecha de creación de esta empresa educativa, en esta tesis se considera el 27 de agosto de 1991 (día en que la editorial fue registrada ante Hacienda y obtuvo su RFC) como la fecha oficial de su fundación, por lo menos por la vía fiscal.

Ciertamente, ambas editoriales ya no se encuentran en funciones (de hecho, se tiene noticia de que los Hermanos del Distrito México-Norte han encomendado sus proyectos editoriales a los Hermanos Maristas, a través de la Editorial Progreso) pero, indudablemente, estas empresas fueron fundamentales en los proyectos educativos de sus distritos, como un sostén económico pero, sobre todo, como un medio para propagar sus ideas en materia de educación³.

Aunque, aquí es obligatorio señalar que la fecha de inicio del lapso de tiempo de este proyecto también corresponde con los años de mayor expansión de la obra lasallista en México. Esto es fundamental pues esta decisión de carácter cronológico permite adentrarse en un momento de gran estabilidad de la historia lasaliana, a diferencia de los primeros años marcados por las irregularidades que propició la Revolución Mexicana y la persecución religiosa⁴.

Para finalizar, hay que mencionar que la fecha final que delimita la temporalidad elegida para esta tesis (1989), coincide con la publicación de la *Carta a la Familia Lasallista*, un documento a través del cual los Hermanos institucionalizaron muchas de las medidas discutidas en el Concilio Vaticano II sobre la participación de los seglares en la Iglesia. Esto es importante porque está directamente enlazado con las discusiones y reflexiones que los religiosos de la Salle sostuvieron sobre la necesidad de formar a sus laicos, y que se pueden localizar en la documentación existente. La formación cívico-política de los seglares fue un aspecto fundamental de esta serie de ideas, por lo que este proceso definió el cierre del marco temporal.

Sin embargo, la elección también se relaciona con el fenómeno editorial, pues el corte obedece al hecho de que, para ese año, Carlos Salinas de Gortari había llegado a la

³ Comunicación personal con Guilebaldo Orozco García, fsc, Sergio Armando Ávalos Cárdenas, fsc y Adalberto Aranda Ramírez, fsc, 12 de octubre de 2019.

⁴ Grousset, Bernardo A. y Meissonier, Andrés, *La Salle en México. Tercera Etapa 1947-1980. La expansión*, Editora de Publicaciones de Enseñanza Objetiva, 1983.

presidencia de México. Esto traería como consecuencia los cambios jurídicos e institucionales vinculados a la ley de asociaciones religiosas y culto público en 1991, y una nueva reforma a los libros de la CONALITEG en 1992. Asimismo, dado que la labor editorial lasallista que se está contemplando para esta tesis corresponde a la Editorial Enseñanza, se consideró necesario finalizar el ciclo elegido antes del surgimiento oficial de la Editorial Didáctica en 1991. Para finalizar la descripción y justificación del marco temporal de este trabajo de investigación, hay que aclarar que los elementos históricos que se emplean en este texto y se sitúan en otros momentos del tiempo tienen un carácter meramente contextual.

Como puede observarse, la dinámica histórica del Instituto de los Hermanos de la Salle es un fenómeno complejo, razón por la cual ha sido abordado desde diferentes perspectivas. Así pues, inicialmente, se encuentran las obras lasallistas, que permiten realizar una primera aproximación a esta institución. Sin embargo, recrear el recorrido histórico de los Hermanos de las Escuelas Cristianas a través de estos textos requiere de la pericia suficiente para encontrar un “justo medio” entre la crítica y el discurso encomiástico presente en las fuentes publicadas por los lasallistas. Lo anterior se debe al hecho de que, al revisar la bibliografía existente sobre Jean-Baptiste de la Salle y su instituto, elaborada por los religiosos lasallistas (una fuente de información fundamental y necesaria para la plena comprensión del pasado lasaliano), se descubren varias problemáticas.

Algunas radican en el hecho de que, la historiografía lasallista que ha sido consultada, posee una visión internalista por la cual plantea sus temas con una estructura similar que maneja casi siempre los mismos puntos (fundación de colegios y obras, principales benefactores, la espiritualidad de su fundador, etcétera), sin posibilidad de adentrarse a otros aspectos de la misma congregación. Sigue también que estas fuentes plantean un discurso muy cercano al elogio, en el que todos los aspectos del Instituto son tratados desde una perspectiva muy positiva y halagadora.

No obstante, a fin de no caer en una elaboración del discurso histórico de crítica sin fundamentos y carente de matices, también hay que reconocer que estas características de la escritura del Instituto de los Hermanos de la Salle están presentes de esta forma como podrían estarlo en los textos de otras congregaciones religiosas e, incluso, en la historia oficial de la educación en México. Por ello estas instituciones narran con pasión los aspectos que

consideran importantes de su historia (algo que no siempre puede y no tiene que coincidir con la mirada del historiador académico) motivados por el afecto y el compromiso que sienten hacia sus obras.

Por otra parte, la construcción del relato histórico es un proceso complejo, en el que intervienen la memoria y el olvido. En algún momento Paul Ricœur escribió que “acordarse es, en gran medida, olvidar”⁵y, en efecto, la recapitulación de lo acontecido en el plano individual y también en el colectivo, implica hacer una selección (consciente o inconsciente) de lo que se recuerda y lo que borra de la memoria, fenómeno que también se presenta en la elaboración del relato histórico lasallista.

Aunque otro panorama se presenta cuando se consultan documentos de la Institución como boletines internos o capítulos generales, entre otros no menos relevantes. Y esto se debe a que, debido a su doble función de comunicación oficial y soporte de procesos administrativos, la información que se ofrece posee un estilo más directo y no está permeada por la visión entusiasta y elogiosa de la historiografía lasaliana.

Sin perder de vista las dificultades arriba enunciadas, para conocer la historia lasallista contada por los Hermanos mismos, es necesario acudir al Hermano Henri Bédel, quien elaboró una síntesis sobre el recorrido histórico de los Hermanos de La Salle, que va desde su fundación hasta la primera mitad del siglo XX⁶. Además de este acercamiento de carácter internacional, los lasallistas han escrito textos sobre su trabajo en diversos países, a manera de historias nacionales.

Un ejemplo de esto es el Hno. Enrique García Ahumada, quien ha estudiado a los lasallistas en Chile durante el siglo XIX, además de que realizó algunos artículos

⁵ Ricœur, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2000, p. 567.

⁶ Bédel, Henri, *Iniciación a la historia del instituto de los hermanos de las escuelas cristianas. Orígenes 1651-1726*, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1998.

Bédel, Henri, *Iniciación a la historia del instituto de los hermanos de las escuelas cristianas. El siglo XVIII 1726-1804*, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2002.

Bédel, Henri, *Iniciación a la historia del instituto de los hermanos de las escuelas cristianas. El siglo XIX 1805-1875*, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2004.

Bédel, Henri, *Iniciación a la historia del instituto de los hermanos de las escuelas cristianas. Siglos XIX-XX 1875-1928*, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2006.

Bédel, Henri, *Iniciación a la historia del instituto de los hermanos de las escuelas cristianas. Siglo XX 1928-1946*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2008.

relacionados con las fundaciones y actividades lasalianas en este país⁷. Otro caso similar es el del Hermano Saturnino Gallego, que dedicó un libro a la historia lasallista en Bolivia durante el siglo XX⁸.

A su vez, los Hermanos Bernardo A. Grousset y Andrés Meissonier se aproximaron a la historia del lasallismo en México en una extensa obra de 3 tomos⁹. Asimismo, para ahondar en el conocimiento del trabajo hecho por los religiosos lasalianos en México se puede consultar una obra coordinada por Jorge Bonilla y Sort de Sanz y Manuel Ramos Medina, que aborda el primer centenario de los Hermanos de la Salle en el país, haciendo uso de la historia oral como herramienta metodológica¹⁰.

En este punto, es necesario decir que los Hermanos de las Escuelas Cristianas también han cultivado la biografía, enfocándose en aquellos personajes que han sido relevantes para su instituto, algunos de los cuales han sido elevados a los altares¹¹. Además, han escrito también tratados breves de Historia sobre algunas de sus instituciones, entre las que destacan sus centros educativos en todos los niveles¹².

Cabe señalar que, sobre la vida y obra de Jean-Baptiste de la Salle y los primeros momentos del Instituto, hay una mayor cantidad de títulos. Esto se debe a que, en diferentes épocas, los religiosos lasallistas han emprendido la ardua tarea de hacer una lectura analítica de las obras de su fundador y de varios aspectos de su vida. Así pues, en esta categoría se

⁷ García Ahumada, Enrique, “Los hermanos de La Salle en Chile en el siglo XIX”, en *Anuario de la Historia de la Iglesia en Chile*, v. 15, Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 1997.

García Ahumada, Enrique, “La Salle en la Escuela Normal del Arzobispado de Santiago”, en *Anuario de la Historia de la Iglesia en Chile*, v. 18, Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2000.

⁸ Gallego, Saturnino, *La Salle en Bolivia (1919-1994)*, La Paz, Editorial Bruño, 1995.

⁹ Grousset y Meissonier, *La Salle en México. Primera Etapa*, 1983.

Grousset, Bernardo A. y Meissonier, Andrés, *La Salle en México. Segunda Etapa 1921-1947. A la sombra antillana*, México, Editora de Publicaciones de Enseñanza Objetiva, 1983.

Grousset, Bernardo A. y Meissonier, Andrés, *La Salle en México. Tercera Etapa*, 1983.

¹⁰ Bonilla y Ramos, *Misión*, 2005.

¹¹ Bautista, Ma. Lourdes S., *The Grace to touch hearts: The first Filipino Brothers*, Mandaluyong City, De La Salle Brothers Philippines, 2012.

Gallego, Saturnino, *El Hermano Félix de las Escuelas Cristianas*, Madrid, San Pío X, 1996.

Rigault, George, *Un instituteur sur les autels le Bienheureux Benilde Fr ère des Ecoles Chrétiennes*, Paris, Librairie Générale de L'enseignement, 1947.

¹² López López, Héctor, *Historia de la Universidad de la Salle*, Bogotá, Universidad de La Salle, 1991.

Mejía T., Alejandro, *Universidad De La Salle Bajío: Su origen y trayectoria*, León, Universidad De La Salle Bajío, 2008.

pueden encontrar trabajos como los de los Hermanos Luke Salm, Edwin Bannon, Manuel Olivé y otros¹³.

Aunque, la investigación del Hermano Saturnino Gallego¹⁴ destaca por su profundidad y rigor. Esto se debe a que, para documentar la vida de Jean-Baptiste de la Salle y del Instituto, hizo una profunda y exhaustiva investigación de archivo, no emprendida por otros, que más bien retomaron narraciones ya existentes de los biógrafos del fundador o se centraron en el camino espiritual de la Salle. Ante esto, no sorprende la autoridad y el prestigio que los textos de Gallego poseen para los lasallistas.

Para una investigación más completa sobre los Hermanos de La Salle a través de sus propias fuentes, se puede recurrir también a la colección de los *Cahiers lasalliens*, o estudios no periódicos que se abocan al análisis de la vida y obra escrita de Jean-Baptiste de la Salle y al estudio de los orígenes de los lasallistas (los cuales, en la actualidad, pueden ser complementados a través de la lectura de la *Revista Digital de Investigación Lasaliana*¹⁵). Es en esta obra en donde se pueden encontrar trabajos como los del Hno. Léon Lauraire, quien interpretó la *Guía de las Escuelas* (de la autoría de Jean-Baptiste de la Salle, y un texto crucial para entender al Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas) desde diversas perspectivas.

Así, una de ellas es pedagógica en su esencia y enfoque, por lo que resalta las características fundamentales del proyecto educativo lasallista, manifestadas en el modelo de educación (que tiene como propósito ser integral) expuesto en este trabajo de investigación¹⁶. Asimismo, León Lauraire hizo un análisis comparativo entre la *Guía de las Escuelas* (de

¹³ Bannon, Edwin Bourdet, *De la Salle: Peregrino y Fundador*, José María Bourdet traductor, Bogotá, Región Latinoamericana Lasallista, 2004; Salm, Luke, *Señor, es tu obra: Vida de San Juan Bautista de la Salle*, Sergio Moreno traductor, Colombia, Región Latinoamericana Lasallista, 2004; Olivé y Vidal, Manuel, *El Santo de la Salle: Fundador y padre y celeste protector de todos los educadores*, Madrid, Editorial Coclusa, 1968.

¹⁴ Gallego, Saturnino, *Vida y pensamiento de San Juan Bautista de La Salle I: Biografía*, Madrid, La editorial Católica, Biblioteca de Autores Cristianos, no. 477, 1986; Gallego, Saturnino, *Espejo de Educadores (San Juan Bautista de la Salle)*, La Paz, Bolivia: Ediciones Bruño, 1998.

¹⁵ Hermanos de las Escuelas Cristianas, *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, Roma, Universidad de La Salle Bajío/Casa Generalizia de La Salle, versión digital en:

http://revista_roma.delasalle.edu.mx/presentacion.php?lan=es, consultado el 21 de enero de 2019.

¹⁶ Lauraire, Léon, “La Guía de las Escuelas: Enfoque pedagógico” en *Cahiers lasalliens: Textes, études – documents*, no. 62, 2006, versión digital en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/estudios_lasalianos/cahiers_lasalliens/62cahier_es.pdf, consultado el 17 de noviembre de 2016, p. 16.

1706), y otras obras también enfocadas a la educación, que fueron elaboradas en un momento muy cercano al de Jean-Baptiste de la Salle.

Entre estos libros se encuentra *La Escuela Parroquial, o la forma de instruir bien a los niños en las Escuelas Menores*, que fue redactado por un Sacerdote adscrito a una Parroquia de la ciudad de París, un texto de 1654¹⁷, que tuvo una gran difusión en su momento. Otro de los tratados a los que se hace referencia son los *Reglamentos para las Escuelas de la Ciudad y Diócesis de Lyón, elaborados por el Señor Charles Demia, sacerdote, Promotor General delegado del Arzobispado, y Director General de dichas Escuelas*, de 1685¹⁸.

Es importante mencionar que, para la comparación de estas tres obras, León Lauraire explicó el panorama educativo y pedagógico de la época que él identifica como el Renacimiento (Europa, entre los siglos XVI y XVII). Para ello usó ejemplos de instituciones educativas (como las universidades, las escuelas menores y las escuelas para niñas) y religiosas (como los jesuitas con su *Ratio Studiorum* y Pierre Fourier con las Hermanas de Nuestra Señora). Además, en su trabajo, este autor comparó personajes que desarrollaron ideas pedagógicas (como Ramón Llull, Juan Luis Vives, Juan Amós Comenio, entre otros¹⁹) y obras educativas diversas entre sí pero que, pese a ello, llegaron a influenciarse, presentando similitudes y puntos de contacto.

Como parte de este contexto previo al análisis, León Lauraire abordó también el surgimiento y desarrollo de conceptos que impactaron el ámbito educativo de manera significativa. Entre ellos destaca la noción de infancia, que hizo concebir a los educadores la existencia de un ser humano con características especiales (y, por tanto, muy diferentes a las de un adulto) en los planos físico, intelectual y psicológico. Además de estas ideas, Lauraire hizo apuntes sobre las circunstancias bajo las cuales aparecieron las primeras escuelas lasallistas²⁰.

¹⁷ “Impreso por Pierre Tarca, Impresor del Arzobispado de París, y Librero Jurado de la Universidad, calle Saint Victor, en el Sol de Oro”. Lauraire, Léon, “La Guía de las Escuelas: Aproximación comparativa” en *Cahiers lasalliens: Textes, études – documents*, no. 63, 2011, versión digital en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/estudios_lasalianos/cahiers_lasalliens/63cahier_es.pdf, consultado el 17 de noviembre de 2016, p. 16.

¹⁸ Lauraire, “Guía”, 2011, pp. 11, 16.

¹⁹ Lauraire, “Guía”, 2011, pp. 8, 11, 25-27, 50-57.

²⁰ Lauraire, “Guía”, 2011, pp. 37-42, 60-76.

Cabe señalar que Lauraire analizó también aspectos concretos de la *Guía de las Escuelas*, *La Escuela Parroquial* y los *Reglamentos para las Escuelas de la Ciudad y Diócesis de Lyón*. Entre estos se encuentran los puntos que sus respectivos autores tratan sobre la clientela escolar hacia la que están dirigidos sus proyectos educativos; la organización específica que deberían de tener las escuelas para poder operar; los rudimentos o aprendizajes básicos que debían enseñarse y de qué manera; la instrucción religiosa y la formación y necesaria calidad de los maestros²¹.

Es posible que la principal aportación de Léon Lauraire sea la contextualización que hizo sobre la vida y obra de Jean-Baptiste de la Salle, situándolo a la par de proyectos educativos contemporáneos e incluso previos. Debido a esto, Lauraire proporciona una visión más realista y mesurada de la obra de la Salle, a diferencia de otros abordajes más entusiastas²² que, como diría Poveda Martínez, lo contemplan como si hubiera creado su proyecto educativo sin la intervención de influencia alguna²³.

Otro plano a través del cual la *Guía de las escuelas* ha sido vista por Léon Lauraire es la dimensión temporal, en función de la cual realizó un análisis diacrónico que permite visualizar los cambios en dicho texto en el período que va de 1706 hasta 1916. Lo interesante de este planteamiento es que el Hermano Lauraire hace énfasis en los acontecimientos históricos que propiciaron esta transformación planteando, incluso, una cierta periodización. A su vez, reflexiona sobre conceptos fundamentales para la espiritualidad lasaliana como la *Asociación*²⁴.

Otro texto interesante que revisa la obra escrita de Jean-Baptiste de la Salle es el trabajo del Hermano Michel Sauvage (Flavien-Marie), que busca dar cuenta de las referencias al Nuevo Testamento que aparecen en las *Meditaciones para los días de retiro*

²¹ Lauraire, “Guía”, 2011, pp. 83-114, 115-125, 126-137, 143-150.

²² García Ahumada, Enrique, “350 años del natalicio de San Juan Bautista de la Salle” en *Anuario de Historia de la Iglesia*, no. 11, Pamplona, Universidad de Navarra, 2002, versión digital en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35501130>, consultado el 4 de noviembre de 2016, pp. 375-381.

²³ Poveda Martínez, Ángel Ramón, “La originalidad educativa lasaliana en los siglos XVII y XVIII”, en *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, no. 2, 2011, versión digital en http://revista_roma.delasalle.edu.mx/numero_2/angel_poveda_2.pdf, consultado el 3 de junio de 2018, p. 125

²⁴ Lauraire, Léon, “La Guía de las Escuelas. Enfoque diacrónico. Evolución del texto de 1706 a 1916”, en *Cahiers lasalliens: Textes, études – documents*, no. 67, 2014, versión digital en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/2012/02/Cahiers-Lasalliens-67_es.pdf, consultado el 17 de junio 2018, pp. 3, 30-45.

del fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas²⁵. Aquí hay que decir que, para esta tesis, son particularmente interesantes los trabajos del Hermano Jean Pungier, dedicados a la civilidad de Jean-Baptiste de la Salle y publicados en tres tomos.

Unos de los principales aciertos del análisis de Pungier es la meticulosidad con la cual compara las *Reglas de cortesía y urbanidad cristiana* con el resto de los textos contemporáneos que le sirvieron de influencia. Así, el autor revisó los índices, los títulos e incluso, apartados enteros tratando de encontrar similitudes. Pero, el estudio no se queda en eso, pues Pungier también localizó las fuentes bíblicas de las que se nutrió la obra de la Salle dedicada a la civilidad.

Debido a esto, es posible enterarse de referencias pertenecientes al Antiguo Testamento (concretamente del Eclesiastés y los Salmos) y del Nuevo Testamento, del que destacan los Evangelios y las Epístolas de Santiago, Pablo y Pedro. Para llegar a estas conclusiones, Pungier realizó una importante labor de contextualización que también tuvo el propósito de descubrir las versiones y traducciones bíblicas de las cuales se sirvió Jean-Baptiste de la Salle. Entre ellas destacan las versiones del Nuevo Testamento de Mons (1673), del P. Amelote de Sacy (1688) y del P. Bouhours (1704). Con relación al Antiguo Testamento, para Pungier es posible establecer que de la Salle se sirvió de la edición de 1667 del Antiguo Testamento de Port Royal, realizada por Louis-Isaac Le Maistre, señor de Sacy²⁶.

A su vez, Jean Pungier hizo un análisis detallado sobre el estilo de Jean-Baptiste de la Salle pues, si bien es cierto que retomó varios textos contemporáneos para la realización de su obra, también elaboró una forma de escribir que le fue propia. Para ello, Pungier se valió de un análisis del discurso que utiliza el conteo de términos y de las ocasiones en las que éstos aparecen en el texto, por lo cual se abocó al estudio de las palabras y expresiones que utiliza de la Salle, haciendo análisis comparativos con las fuentes que empleó para su obra²⁷.

²⁵ Sauvage, Michel *Les citations néotestamentaires dans les Méditations pour le temps de la retraite en Cahiers lasalliens: Textes, études – documents*, no. 1, 1959, versión digital en: <http://biblio.lasalle.org/bitstream/001/230/1/519846487.pdf>, consultado el 17 de junio de 2018, p. II.

²⁶ Pungier, Jean, “La civilité de Jean-Baptiste de La Salle: ses sources, son message, une première approche. Première partie” en *Cahiers lasalliens: Textes, études – documents*, no. 58, 1996, versión digital en: <http://biblio.lasalle.org/bitstream/001/368/1/Cuadernos%20Lasallistas%2058.pdf>, consultado el 17 de junio de 2018. pp. 285-303, 306, 310-313.

²⁷ Pungier, “Civilité”, 1996, pp. 20-22.

Cabe señalar que la situación sociocultural de la Salle también es presentada a través de las palabras contenidas en su texto sobre la civilidad. De esta manera Pungier coloca las veces en las cuales personajes como el rey y otros nobles son mencionados en esta obra²⁸, además de hacer alusión a otros elementos de la cultura de la época. En otro orden de ideas, y en una interesante tesis, el Hno. Manuel de J. Álvarez G. hizo una revisión de la obra pedagógica lasaliana desde la Revolución Francesa hasta el siglo XX²⁹.

Finalmente, este breve estado de la cuestión sobre la producción lasallista estaría incompleto sin la mención del Hermano Paul Aubin, cuyos trabajos fueron una referencia para esta tesis, en especial, para el último capítulo, dedicado a los libros de texto. Y es que, desde el interior del Instituto pero, también, en entornos académicos como la Universidad Laval de Quebec, Canadá, Aubin se ha dedicado a investigar sobre la producción editorial lasallista³⁰. Sus trabajos se enfocan principalmente en Canadá, aunque también ha desarrollado un interés por los manuales escolares de otros distritos lasallistas en el mundo. Asimismo, cabe señalar que Paul Aubin ha encabezado un proyecto de registro de libros lasallistas en su país y en otros lados del mundo³¹.

En este punto, es necesario comentar también, aunque sea brevemente, sobre los especialistas que han centrado su atención en los Hermanos de La Salle, y que no pertenecen a este Instituto. Este tipo de trabajos son diversos aunque tienen algunos elementos en común, en especial las temáticas. Así, es frecuente encontrar textos enfocados en la influencia que los lasallistas (y la pedagogía francesa que representaban) ejercieron en diversos países. Un ejemplo de esto son los textos de Valentina Torres-Septién, que ha dedicado artículos y libros a los lasallistas, ya sea por su trabajo en el ámbito de la educación privada que se imparte en México, o bien, como parte del fenómeno de las congregaciones educativas francesas en México³².

²⁸ Pungier, “Civilité”, 1996, pp. 96-98.

²⁹ Álvarez G., Manuel de J., *La obra pedagógica de San Juan Bautista de la Salle y sus discípulos. Desde la Revolución Francesa hasta nuestros días*, México, D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, 1950, versión digital en: <http://132.248.9.195/ppt1997/0196227/Index.html>, consultado el 25 de enero de 2019.

³⁰ Aubin, Paul, “La pénétration des manuels scolaires de France au Québec. Un cas-type : Les frères des Écoles chrétiennes, XIXe-XXe siècles” en *Histoire de l'éducation*, no. 85, 2000, versión digital en: <http://journals.openedition.org/histoire-education/1232>, consultado el 21 de enero de 2019.

³¹ Aubin, Paul, *Les manuels scolaires québécois*, Université Laval, 2016, versión digital en: <https://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/>, consultado el 22 de enero de 2019.

³² Torres-Septién, Valentina, *La educación privada en México 1903-1976*, México, D.F., Universidad Iberoamericana, El Colegio de México, 1997, pp. 56-58.

Otro caso es el de Paulí Dávila Balsara, Luis Ma. Naya Garmendia y Joxe Garmendia Larrañaga, quienes analizaron la misión de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en España a través de dos ejemplos: San Sebastián y Gipuzkoa. Así pues, de acuerdo con estos autores, el arribo de este instituto religioso se produjo en el marco de las leyes anticongregacionistas de Combes, que provocaron el cierre de sus centros escolares en Francia. No obstante, los Hermanos de La Salle no permanecieron mucho tiempo inactivos, pues pronto fundaron escuelas como el Colegio de San Bernardo de San Sebastián, que se enfocó en la enseñanza comercial³³.

Con relación a la provincia de Gipuzkoa, estos investigadores hicieron uso de fuentes de la Casa Generalicia de los Hermanos de la Salle, como los *État nominatif et statistique* y los Históricos, gracias a lo cual pudieron establecer la evolución y las tendencias de la presencia lasaliana en el lugar. Esto, finalmente, les permitió conocer los mecanismos que estos religiosos emplearon para adaptarse a las demandas sociales locales, y la manera en la que se insertaron en el proceso de modernización política, económica, demográfica y cultural de Gipuzkoa³⁴.

Sobre Colombia, José Raúl Jiménez Ibáñez, investigó las contribuciones pedagógicas de los Hermanos de La Salle en este país. Para ello, primero contextualizó su llegada, la cual obedeció a una reacción popular contra el liberalismo radical y a la fama positiva que tenía la forma de enseñar de estos religiosos. Con el paso del tiempo, los lasallistas ocuparían un lugar privilegiado en la intelectualidad pedagógica colombiana, además de que se hicieron

Torres-Septién, Valentina, “Los educadores franceses y su impacto en la reproducción de una élite social” en Javier Pérez Siller y Chantal Cramaussel (Coordinadores), *Méjico Francia: Memoria de una sensibilidad común; siglos XIX-XX*. Vol. II, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/El Colegio de Michoacán/CEMCA, 2004, pp. 217-218.

³³ Dávila Balsara, Paulí, Naya Garmendia, Luis Ma. y Garmendia Larrañaga, Joxe, “La enseñanza comercial y los hermanos de la Salle. El Colegio de San Bernardo de San Sebastián (1905-1928)” en Hernández Díaz, José María (Coordinador), *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008). Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca : 15, 16, 17 y 18 de octubre de 2008*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema y José Luis Hernández Huerta, 2008, versión digital en: <https://studylib.es/doc/8577314/secci%C3%B3n-ii--influencias-francesas-en-la-educaci%C3%B3n-popular-y>, consultado el 23 de enero de 2019.

³⁴ Dávila Balsara, Paulí, Naya Garmendia, Luis Ma. y Garmendia Larrañaga, Joxe, “La enseñanza popular y los hermanos de la Salle. El caso de Guipuzkoa (1904-1936)” en Hernández Díaz, José María (Coordinador), *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008). Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca : 15, 16, 17 y 18 de octubre de 2008*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema y José Luis Hernández Huerta, 2008, versión digital en: <https://studylib.es/doc/8577314/secci%C3%B3n-ii--influencias-francesas-en-la-educaci%C3%B3n-popular-y>, consultado el 23 de enero de 2019.

cargo de la formación de maestros normalistas durante muchos años. A su vez, de acuerdo con Jiménez Ibáñez, los Hermanos sostuvieron un estilo pedagógico que se adaptó a las nuevas corrientes educativas, aunque siempre respetaron las ideas contenidas en la *Guía de las escuelas*, el texto de su fundador³⁵.

Los académicos no sólo se han enfocado en el actuar y la influencia de los lasallistas en sus diversos países, de hecho, se han abierto a otros temas que involucran en menor o mayor medida a este instituto religioso. Así, Alexánder Aldana Bautista, se enfoca muy brevemente en el estudio de los modelos de cortesía y civilidad propuestos por de la Salle. Su propósito es que su análisis sirva para el estudio arqueo-genealógico de los uniformes y los códigos de vestimenta en las escuelas de Colombia, desde finales del siglo XIX a principios del siglo XX³⁶.

Aquí hay que señalar que, en su estudio de las relaciones del poder (entre ellas, la microfísica del poder) y las tecnologías del control, Michel Foucault dedicó espacio a educadores franceses como Charles Demia y, por supuesto, a Jean-Baptiste de la Salle y su Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. A estos últimos, no dejó de vincularlos al ejercicio de la disciplina, que se llevaba a cabo en sus colegios como parte de una “mística de lo cotidiano” y una “disciplina de lo minúsculo”, que acentuaban el valor de los pequeños detalles en el comportamiento humano. Asimismo, Foucault señaló la fuerte jerarquización (una herramienta necesaria para la vigilancia y la recompensa) presente en el sistema educativo propuesto por de la Salle, dio algunos detalles del sistema de mando que los Hermanos desarrollaron mediante el uso de la “Señal” (un instrumento de madera que producía sonidos que, a su vez, significaban órdenes) y la implementación del castigo y del examen como herramientas pedagógicas³⁷.

³⁵ Jiménez Ibáñez, José Raúl, “La innovación pedagógica de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en Colombia (1915-1935)” en Hernández Díaz, José María (Coordinador), *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008). Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca : 15, 16, 17 y 18 de octubre de 2008*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema y José Luis Hernández Huerta, 2008, versión digital en: <https://studylib.es/doc/8577314/secci%C3%B3n-ii--influencias-francesas-en-la-educaci%C3%B3n-popular-y>, consultado el 23 de enero de 2019.

³⁶ Aldana Bautista, Alexánder, “Notas para una genealogía de códigos de vestir y tecnologías estetizantes en la escuela colombiana” en *Pedagogía y saberes*, no. 44, Bogotá, Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, 2016, versión digital en:

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4061/3489>, consultado el 22 de enero de 2019.

³⁷ Foucault, Michel, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2002, pp. 137, 144, 164, 177, 179, 184, 206.

Mención aparte merecen las tesis dedicadas a los Hermanos de la Salle. Una de ellas, perteneciente a José Alberto Vargas Aguilar, se enfoca en las obras educativas de los primeros años de la presencia lasallista en México³⁸. Por otra parte, en el área de la historia de la educación, Kevin J. Griffin realizó un estudio histórico sobre los orígenes, características y desarrollo de la formación docente en siete instituciones lasallistas de los Estados Unidos, considerando que la preparación de los maestros siempre ha sido muy importante para los Hermanos de la Salle, desde su fundación³⁹. ,

Como ha podido observarse, los Hermanos lasallistas han sido estudiados desde una perspectiva histórica dentro y fuera de su Instituto. Así pues, ya sea centrándose en la vida y obra del fundador de esta congregación, o bien, en la historia de las acciones lasallistas en México y en el mundo (sin faltar aproximaciones nacionales diversas, ya sea como textos generales de este instituto religioso en determinados países, o bien, como acercamientos a sus fundaciones), hay una nutrida bibliografía disponible, que se complementa con las tesis y trabajos de investigación de instituciones académicas en las que, por cierto, también han participado los Hermanos.

Pese a este panorama amplio y diverso de publicaciones, la realidad es que no existe un trabajo que aborde la formación cívica lasallista en México, objeto de estudio de esta investigación. Por tanto, se hace necesario un enfoque con estas características, para lo cual se puede echar mano de valiosas fuentes disponibles, que si bien no son abundantes, son de gran utilidad.

En este punto, es necesario señalar que este trabajo de investigación pertenece a dos áreas de estudio que son la Historia de la Educación en México y la Historia de la Iglesia. El primero de estos universos temáticos se ha realizado con entusiasmo, principalmente en el centro y norte del país, desde finales de los años ochenta del siglo pasado⁴⁰. Entre los numerosos investigadores que se han enfocado en la educación, o en temas muy ligados a

³⁸ Vargas Aguilar, José Alberto, *Las escuelas de los Hermanos de La Salle en México a principios del siglo XX (1905-1914)*, México, D.F., Departamento de Historia de la Universidad Iberoamericana, 1993.

³⁹ Griffin, Kevin J., *A History of Teacher Education in the seven colleges conducted by the American Christian Brothers, Saint Louis University 1976*, versión digital en: <https://search-proquest-com.e-revistas.ugto.mx/docview/302807047?accountid=170276>, consultado el 25 de enero de 2019.

⁴⁰ Meníndez Martínez, Rosalía, “La historia de la Educación en México nuevos enfoques y fuentes para la investigación”, en *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, núm. 13, 2009, versión digital en: <https://www.udc.es/dep/pdce/Sarmiento/SARMIENTO%2013%20WEB.pdf>, consultado el 7 de septiembre de 2019, pp. 151, 155-156.

ella (como en el caso de la cultura escrita y los libros de texto) destacan Pilar Gonzalbo Aizpuru, quien se ha enfocado, sobre todo, en la educación colonial⁴¹; la ya mencionada Valentina Torres-Septién, cuyos trabajos se han adentrado en los terrenos de la educación privada en México⁴²; Dorothy Tanck, quien posee artículos y libros sobre la educación durante la independencia y los primeros años del siglo XIX⁴³; Anne Staples quien ha analizado la enseñanza en la colonia y en el siglo XIX, además de que abordó otros temas fascinantes como la educación para los adultos⁴⁴; Josefina Z. Vázquez, que ha escrito libros y artículos que pertenecen a un espectro amplio de temas pero que, en el caso de la educación, están vinculados con el tema de los libros de texto gratuito⁴⁵; y, finalmente, Lucía Martínez Moctezuma⁴⁶, Luz Elena Galván Lafarga⁴⁷ y Beatriz Alcubierre Moya⁴⁸ que son responsables de una gran variedad de trabajos sobre libros de texto, cultura escrita y publicaciones infantiles. Ciertamente, el listado de investigadores de la educación es más amplio, sin embargo, sirvan estos nombres como una breve lista representativa del panorama de la Historia de la Educación en México.

Muchos son los temas de interés que se han abordado desde la Historia de la Educación. Algunos surgen de las características de períodos históricos concretos, como en el caso de la educación colonial. Otros, aparecen como resultado de los atributos de formas de educar para espacios y grupos sociales concretos, como sucede con la educación indígena

⁴¹ Gonzalbo Aizpuru, Pilar (Coordinadora), *Historia y nación (Actas del Congreso en homenaje a Josefina Zoraida Vázquez. I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1998.

⁴² Torres-Septién, *Educación*, 1997.

⁴³ Tanck de Estrada, Dorothy, (Coordinadora), *Historia mínima de la educación en México*, México, D.F.: El Colegio de México, Seminario de la Educación en México, 2010.

⁴⁴ Staples, Anne, *Educar, panacea del México independiente*, México, D.F., SEP Cultura, Dirección General de Publicaciones/ Ediciones El Caballito, 1985.

⁴⁵ Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*, México, D.F., El Colegio de México, 1975.

⁴⁶ Martínez Moctezuma, Lucía, “Paseando con la ciencia: los libros de ‘lecciones de cosas’, 1889-1921”, en Galván Lafarga, Luz Elena y Martínez Moctezuma Lucía (Coordinadoras), *“Las disciplinas escolares y sus libros*, México, D.F., Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Juan Pablos Editor, 2010.

⁴⁷ Galván Lafarga, Luz Elena, “Memorias en papel. La historia como disciplina en el currículo de la escuela primaria, 1867-1940”, en Galván Lafarga, Luz Elena y Martínez Moctezuma Lucía (Coordinadoras), *“Las disciplinas escolares y sus libros*, México, D.F., Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Juan Pablos Editor, 2010.

⁴⁸ Alcubierre Moya, Beatriz, *Ciudadanos del futuro: una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*, México, D.F. El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2010.

y rural. Los niveles de enseñanza propician también la creación de temas propios, como ha sucedido con la educación preescolar, primaria, superior, científica y técnica en México, sin contar que los actores educativos (como en el caso del magisterio) aportan sus elementos para el análisis⁴⁹.

El área aún por explorar de la educación privada en México y la prolífica rama de la historia de la lectura y la cultura escrita (que se enfoca en los libros de texto y otros materiales) son los principales temas de la Historia de la Educación sobre los cuales versa la presente tesis. A su vez, ambos campos de estudio permiten problematizar dos cuestiones que serán fundamentales para este trabajo. La primera de ellas se relaciona con la labor de las instituciones educativas (entre ellas las lasallistas) como receptoras, creadoras y difusoras de comportamientos, normas y elementos de carácter ideológico, para lo cual los contenidos cívicos se prestan como una interesante oportunidad de análisis. La segunda relaciona esta tarea de recepción, creación y difusión con el ámbito de la cultura del libro y los contenidos con propósito educativo⁵⁰.

Indudablemente, esta tesis aporta información que corresponde al campo de la Historia de la Iglesia, una rama del conocimiento histórico que ha tenido un desarrollo interesante. Así, hasta los años setenta del siglo pasado, la historia de la Iglesia fue elaborada principalmente por sacerdotes jesuitas como Michel de Certeau, Luis Medina Ascencio, Mariano Cuevas, Daniel Olmedo, José Gutiérrez Casillas, J. Gerard Decorme, Jesús García Gutiérrez, José Bravo Ugarte y León Lopetegui y Félix Xubillaga. Otras congregaciones también fueron el semillero de historiadores versados en el tema, como los Misioneros del Espíritu Santo (Alfonso Alcalá Alvarado) y la Orden de los Predicadores (Esteban Arroyo, José Domingo Martínez, Segundo Fernández y Rafael José Menéndez), en especial desde el Instituto Dominicano de Investigaciones Históricas de la Provincia de Santiago de México, en Querétaro.

El acceso de historiadores profesionales (no necesariamente católicos) al ámbito de la Historia de la Iglesia fue gradual, también desde la década de los setenta. Esto se debió a que, en el universo académico, este tipo de temas se dejaron de lado, pues los historiadores no deseaban ser catalogados como conservadores o reaccionarios, sobre todo en el clima

⁴⁹ Meníndez, “Historia”, 2009, pp. 156-162.

⁵⁰ González y Ramírez, “Estudios”, 2003, pp. 32, 52.

intelectual posrevolucionario, o en la academia, ante la proliferación de abordajes teóricos y corrientes filosóficas que no armonizaban con las temáticas eclesiásticas. Pese a estas circunstancias, la historia de la Iglesia es un campo en expansión, en el que han trabajado y participan una cantidad relevante de historiadores⁵¹.

Cabe señalar que la Historia de la Iglesia ha desarrollado diversas líneas de investigación como la vida y obra de obispos y otros miembros de la jerarquía eclesiástica, la creación de diócesis y la instalación física de sus iglesias, la relación entre la Iglesia y el Estado, la labor de las órdenes y congregaciones religiosas⁵² (entre las que ha destacado la Compañía de Jesús por la gran cantidad de trabajos enfocados en ella), el fenómeno religioso de la Virgen de Guadalupe, el estudio de los concilios provinciales, las Reformas Borbónicas, las misiones, el catolicismo social, el proceso de secularización de la sociedad y otras⁵³.

Debido a estos temas, los historiadores de la Iglesia se han permitido plantear una gran cantidad de problemas, intentando responder a preguntas como cuál es la espiritualidad sostenida y evidenciada por las clases populares, cómo se lleva a cabo la transmisión de la fe y de qué formas la experimentan los diversos sectores sociales, cómo reacciona y se comporta la jerarquía eclesiástica ante las distintas circunstancias políticas y sociales que han ocurrido en el país, entre otras igualmente importantes.

Considerando lo anterior, es posible señalar que en este trabajo hay información que permite responder al estudio de las acciones de promoción de la caridad y del servicio (en este caso en el ámbito de la educación), a las interrogantes sobre cuáles fueron las aportaciones de las congregaciones religiosas (aterrizadas al sistema educativo del país) y cómo experimentaron el proceso de secularización de la sociedad mexicana. Para todo ello, si bien el análisis del civismo en las instituciones lasallistas mexicanas aparenta ser un tema parcial, permitirá una aproximación más profunda que los tratamientos generales, lineales y cronológicos tan comunes en la Historia de la Iglesia (fenómeno también presente en la historiografía lasallista sobre su propia institución)⁵⁴.

⁵¹ García Ugarte, Marta Eugenia y Rosas Salas, Sergio Francisco, “La Iglesia Católica en México desde sus historiadores (1960-2010)”, en *Anuario de Historia de la Iglesia*, v. 25, 2016, versión digital en: <https://www.redalyc.org/articulo oa?id=35546875004>, consultado el 9 de septiembre de 2019, pp. 91-161.

⁵² Auza, Néstor Tomás, “El perfil del historiador de la Iglesia. Perspectiva latinoamericana”, en *Anuario de Historia de la Iglesia*, v. 63, 1996, versión digital en: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/8903>, consultado el 9 de septiembre de 2019, p. 63.

⁵³ García y Rosas, “Iglesia”, 2016, pp. 109, 132, 135, 141, 149.

⁵⁴ Auza, “Perfil”, 1996, pp. 64-66, 69.

Con el fin de resolver las problemáticas planteadas, se ha elegido un corpus documental compuesto por diversas fuentes. Lamentablemente, el acceso a este tipo de documentos es limitado, por lo menos en México, en donde los repositorios de los Hermanos de las Escuelas Cristianas son de carácter privado. Este problema se agrava por la carencia de documentación de primera mano, especialmente para la reconstrucción de la memoria lasaliana en la segunda mitad del siglo XX⁵⁵. Es probable que esta situación se deba a la veneración y el interés que los lasallistas sienten por los primeros momentos de su congregación en México (una historia no exenta de problemáticas y desafíos, como se verá más adelante), lo que les hace conservar con celo la documentación referente a estos procesos, descartando y desecharndo otras fuentes que son valiosas para el ojo del historiador.

Por otra parte, sostener archivos y bibliotecas es costoso, debido a la inversión que debe realizarse para acondicionar los espacios y mantener las colecciones en buen estado, algo para lo cual los lasallistas no están preparados. Por lo menos no en México (país en el que solamente las colecciones lasalianas que pertenecen a las universidades y las casas de formación del Instituto están conservadas y/u ordenadas), pues existen importantes repositorios de este instituto religioso en Lyon, Francia; en la Casa Generalicia de Roma y en Pennsylvania, Estados Unidos.

Cabe mencionar que las actitudes lasallistas frente a su patrimonio documental impactaron notablemente en el desarrollo de esta tesis pues, ante la dificultad de encontrar fuentes directas sobre cada uno de los dos distritos lasallistas mexicanos existentes (tema que se verá detalladamente más adelante), se ha decidido estudiar a México como una unidad, pese a que predomina el material sobre el Distrito México-Norte.

Después de las aclaraciones hechas hay que destacar que, entre las fuentes que integran el corpus documental, se encuentran las *Cartas del Hermano Superior General*, que nacen del deber de la máxima autoridad unipersonal lasaliana de escribir a los Hermanos de todo el mundo por lo menos una vez al año. Hay que mencionar que estos mensajes poseen una estructura estable, que no varió mucho con el paso de los años ni con el cambio de responsable en el cargo. Por tanto, generalmente, se proporcionan noticias de todo el mundo en las que se narra el acontecer de las instituciones lasallistas, además, se hacen

⁵⁵ Bonilla y Sort de Sanz, Jorge y Ramos Medina, Manuel (Coordinadores), *La misión lasallista del tercer milenio I. Historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en México (1905-2005)*, México, D.F., Litográfica Ingramex, 2005, p. 25.

exhortaciones, llamadas de atención y reflexiones sobre la misión de los Hermanos de la Salle, la labor de la Iglesia, entre otras cuestiones.

Un complemento necesario para esta óptica internacional e institucional oficial se puede encontrar en los *Capítulos Generales*. Estos documentos fueron el resultado de las asambleas realizadas cada siete años, con asistencia de Hermanos provenientes de todos los distritos lasallistas del mundo. Debido a que, en un *Capítulo General* se tratan cuestiones trabajadas con anticipación por los distintos distritos, las actas resultantes generalmente hacen eco de los documentos y actividades realizados para tal efecto. A su vez, se puede encontrar información sobre las inquietudes de los Hermanos de la Salle en materia espiritual y vida religiosa, o bien, cuestiones muy puntuales sobre la administración del Instituto y su proyección en el futuro.

Algunos otros documentos consultados son las *Circulares*, dirigidas a los hermanos de todo el mundo, y que fueron el medio de comunicación por excelencia del Consejo General, es decir, del máximo órgano de gobierno colegiado de los religiosos de la Salle. Sin embargo, hay que hacer la aclaración de que el Hermano Superior General también podía transmitir mensajes por este medio aunque, a diferencia de sus cartas, sus palabras son de una naturaleza menos exhortativa. Debido a esto, las circulares lasallistas suelen contener indicaciones, directrices, reflexiones, convocatorias al Capítulo General (y a otras cuestiones, como la revisión de la regla), anuncios sobre fallecimientos de Hermanos destacados y otros temas igualmente valiosos para la misión lasallista.

Además de los textos arriba mencionados, en este trabajo de investigación se hizo uso también de algunos órganos de difusión hacia los lasallistas de todo el mundo, como el *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas* y *Contacto*, que también es un boletín. Cabe señalar que estos medios de comunicación contienen principalmente noticias del Instituto (generadas en su casa central de Roma, o en otras partes del mundo) y algunos artículos de reflexión.

A nivel nacional, se emplearon también los *Capítulos del Distrito México-Norte*. En ellos se pueden encontrar mensajes inaugurales de los Hermanos Visitadores del distrito, las conclusiones y acuerdos de las reuniones que los lasallistas llevaron a cabo, junto con las discusiones emprendidas durante esas largas jornadas, que quedaron plasmadas a manera de actas. A su vez, en esta tesis, se utilizó un único ejemplar de lo que parece ser un reporte del

hermano provincial del distrito México-Norte, el cual recibió, justamente, el nombre de *Comunicación*. Otro documento usado en esta investigación que posee una naturaleza única, es un reporte del Hermano Léon Lauraire sobre la situación de los colegios lasallistas en diversas partes del mundo, y que fue elaborado para el Capítulo General.

Mención aparte merecen los *Boletines de la Región Latinoamericana Lasallista (RELAL)*. Mediante su consulta es posible acceder a noticias diversas sobre las comunidades de los distritos lasallistas de América Latina, las cuales incluyen eventos exclusivos para los Hermanos, o bien, abiertos a los seglares. A su vez, es posible encontrar convocatorias y, en algunas ocasiones, números especiales en los cuales se reflexionaba sobre cuestiones vitales para la región, como la educación popular o la familia lasallista.

Es necesario señalar que, uno de los factores que hace de los boletines de la RELAL una fuente fundamental para conocer el pasado lasallista en México, radica en que permite conocer muchas de las políticas y pautas de los hermanos, encaminadas a la vida espiritual, al gobierno de las comunidades y la administración de los colegios mismas que, muy probablemente, influyeron en los distritos mexicanos. En este sentido, no hay que olvidar que se procuraba la asistencia de representantes mexicanos a estas reuniones y eventos, quienes participaban en las discusiones y, por lo menos de manera oficial, debían acatar los acuerdos, si bien aún queda por establecer hasta qué punto la situación especial de México permitía la implementación de las decisiones tomadas.

La mención al uso de publicaciones periódicas lasalianas en esta tesis no estaría completa sin aludir a la revista *La Salle en México*, que se editaba para todo el país antes de la división de los distritos y de la que se pudieron localizar algunos ejemplares. En este sentido, más numerosas son las referencias a la revista *La Salle en México Norte*, de la que se pudieron localizar ejemplares desde 1960 hasta el siglo XXI. Debido a esto ha sido posible apreciar la evolución de este órgano de difusión, que pasó de una publicación destinada exclusivamente para la lectura de los Hermanos a un documento más abierto a todos los miembros de la Familia Lasallista.

Cabe decir también que estas publicaciones ofrecen información muy valiosa sobre muchos temas como las inquietudes espirituales de los religiosos de la Salle, detalles más precisos sobre sus obras e instituciones (que se suelen dejar de lado en la historiografía oficial de la congregación), las reflexiones lasalianas sobre la realidad nacional, los intereses

culturales de los lasallistas, etcétera. Además, por la forma en la que fueron elaboradas, estas revistas son una oportunidad para los historiadores interesados en las imágenes (ya sean dibujos o fotografías), entre otras temáticas.

El corpus documental de esta investigación también ha quedado conformado por libros de texto, principalmente del área de civismo y de la formación de valores, que fueron utilizados en las primarias, secundarias y preparatorias de los Hermanos de la Salle en México durante buena parte del siglo XX. Cabe señalar que, en menor medida y solamente para algunas referencias, en esta investigación se utilizaron también manuales escolares de historia universal y de América pertenecientes al mismo marco de tiempo.

Entre las fuentes revisadas para este trabajo, se encuentra también la obra completa de Jean-Baptiste de la Salle. Al respecto, hay que decir que se emplearon dos ediciones con las obras completas del fundador de los lasallistas. Una de ellas fue la del Hermano Saturnino Gallego (ya mencionada) que cuenta con interesantes estudios introductorios, y es el resultado de un notable trabajo de archivo. Sin embargo, debido a que en esta edición el libro de *Les Règles de la bienséance et de la civilité chrétienne* aparece incompleto, fue necesario consultar otro texto preparado por los hermanos y publicado por Pío X.

Para concluir con la descripción detallada del corpus documental empleado en este trabajo de investigación, es necesario puntualizar que las fuentes fueron consultadas en el Noviciado Interdistrital de Lagos de Moreno (Jalisco), la Casa Provincial La Salle del Distrito México-Norte (Monterrey, Nuevo León), la biblioteca de la Comunidad del Instituto Regiomontano Cumbres de la Salle (Monterrey, Nuevo León) y la Colección La Salle de la Universidad De La Salle Bajío (León, Guanajuato).

La entrevista a miembros de la Familia Lasallista (ya fueran Hermanos o exalumnos) también ocupa un lugar importante entre las fuentes empleadas en este estudio. Finalmente, una referencia al corpus documental de esta tesis no estaría completa sin mencionar los documentos del Magisterio de la Iglesia que fueron consultados. Aunque hay que aclarar que, de la gran diversidad de temas existentes en estos textos, se seleccionaron únicamente los pertenecientes al siglo XX relacionados con la educación y con la doctrina social y política de la Iglesia.

La información proporcionada por las fuentes arriba enumeradas ha permitido plantear y responder la pregunta central de este estudio que cuestiona cuál es el propósito

principal de la formación cívica que los Hermanos de la Salle enseñaban en sus centros educativos. Por consecuencia, es válido preguntarse sobre cuáles son los atributos del modelo de persona cívica que la educación lasallista orientada a la enseñanza del civismo buscaba desarrollar en los estudiantes y las características de este tipo de educación.

De acuerdo con la hipótesis de esta investigación, para el proyecto educativo lasallista, era más importante formar buenos cristianos que, en un segundo paso, podían ser buenos ciudadanos (con obligaciones para el Estado, la familia, la comunidad, etcétera), y no al revés. Para ello, los Hermanos de la Salle en México generaron una propuesta de formación cívica conformada por tres elementos de notable influencia: la espiritualidad propuesta por Jean-Baptiste de la Salle (que aporta a la formación cívica lasallista una enorme carga ligada a la civilidad), el pensamiento político y social del Magisterio de la Iglesia y el proyecto cívico mexicano (que si bien varió con el paso de los sexenios, tiene características estables como el culto a los símbolos patrios, su vinculación con la historia, etcétera).

Partiendo de lo mencionado líneas arriba, el objetivo general del presente trabajo es demostrar que, la formación cívica que promovieron los lasallistas mexicanos, tenía por objetivo la educación de buenos cristianos (que llegarían a ser buenos ciudadanos) para lo cual se elaboró una propuesta de educación cívica conformada por las ideas políticas y sociales de la Iglesia Católica, la espiritualidad lasaliana (especialmente los elementos ligados a la cortesía y las buenas maneras) y conocimientos básicos del sistema político de la nación.

Cabe mencionar que, para alcanzar este propósito, se empleó como metodología un conjunto de categorías provenientes del Análisis Crítico del Discurso (ACD). Esta corriente de pensamiento, que nació a manera de una red de investigadores en los inicios de los años noventa, se define como “un tipo de investigación que se centra en el análisis discursivo y estudia, principalmente, la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos”⁵⁶.

⁵⁶ Van Dijk, Teun, “Análisis Crítico del Discurso”, en *Revista Austral de Ciencias Sociales*, no. 30, Valdivia, Universidad Austral de Chile, enero-junio, 2016, versión digital en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45955901010>, consultado el 18 de diciembre de 2018, p. 204.

Aquí es necesario aludir al hecho de que el Análisis Crítico del Discurso no hace uso de una metodología única y exclusiva, ni tiene un marco teórico que le sea inherente⁵⁷. Es por esta razón que muchos de sus especialistas aseguran que el ACD más bien es un enfoque⁵⁸ o “el estudio del discurso con una actitud”⁵⁹. Por otra parte, esta teoría presenta una naturaleza transdisciplinaria, que le permite establecer puentes con otras áreas de las ciencias sociales y las humanidades⁶⁰.

Debido a lo anterior, en este trabajo de investigación las nociones del ACD han sido complementadas con un conjunto ecléctico de categorías como *civilidad*, *civilización*, *cortesía*, *buenas maneras* (relacionadas con los conceptos de *cortesía* y *urbanidad*), *roles de género*, *formación de masculinidades* y *civismo*. Sobre esta última hay que señalar que su selección obedeció al hecho de que es especialmente útil por poder englobar el concepto de la *formación cívico-política* (tan presente en los textos de la Iglesia y de los mismos lasallistas), el civismo como disciplina escolar⁶¹ y los contenidos cívicos de los textos de formación de valores.

En este punto, se debe hacer una precisión más sobre el uso del ACD en esta tesis. Por tratarse de una investigación realizada desde una perspectiva histórica, en este trabajo se considera importante el tratamiento de los problemas sociales más que las cuestiones lingüísticas, tal y como lo propone Ruth Wodak⁶².

La presente investigación se encuentra dividida en cuatro capítulos, organizados en dos secciones. La primera parte presenta una secuencia cronológica que se remite a los orígenes mismos del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, y se extiende hasta el año 1989. Cabe mencionar que, dicha temporalidad se ha dividido para un mejor estudio,

⁵⁷ Van Dijk, “Análisis”, 2016, p. 205.

⁵⁸ Michael Meyer, “Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD”, en Wodak, Ruth y Meyer, Michael (Compiladores), *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa, 2003, p.35.

⁵⁹ Van Dijk, “Análisis”, 2016, p. 204.

⁶⁰ Moreno Mosquera, Emilce, “El análisis crítico del discurso en el escenario educativo”, en *Zona próxima*, no. 25, Barranquilla, Universidad del Norte, junio-diciembre, 2016, versión digital en: <https://www.redalyc.org/pdf/853/85350504010.pdf>, consultado el 26 de diciembre de 2018, p. 134.

⁶¹ Koselleck, Reinhart, *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, Madrid, Editorial Trotta, 2012, p. 298.

⁶² Benavides B., Jorge E., “Una aproximación interdisciplinaria del análisis crítico del discurso (ACD) al estudio de la historia”, en *Revista Historia de la Educación Colombiana*, v. 11, núm. 11, Nariño, Universidad de Nariño, 2008, versión digital en: <http://revistas.udnar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1026>, consultado el 5 de enero de 2019, p. 23.

de tal forma que el primer capítulo que compone este apartado, presenta los atributos principales y los antecedentes históricos de los Hermanos de la Salle (entre ellos algunos aspectos de la espiritualidad propuesta por su fundador a la par de algunas categorías teóricas) desde 1651 hasta 1905. A su vez, el segundo capítulo (que parte del año 1905, momento en el que los lasallistas llegaron a México y finaliza en 1989), sitúa las dinámicas lasalianas en México, con las circunstancias políticas, educativas y sociales del país.

La segunda sección de este trabajo de investigación presenta un estudio comprensivo que recorre el pensamiento político, educativo y social de la Iglesia Católica, y las repercusiones de éste en las ideas cívicas y políticas de los religiosos de la Salle las cuales, a su vez, se expresan de manera tangible en los libros de texto elaborados por este instituto religioso (especialmente en bachillerato). Así, el tercer capítulo de esta tesis expone la doctrina política, educativa y social de la Iglesia durante buena parte del siglo XX, y la manera en la que ésta se manifestó en la Región Latinoamericana Lasallista, una ventana perfecta para conocer las ideas cívicas y políticas de los Hermanos. Finalmente, el cuarto capítulo, se dedica al análisis de algunos libros de texto de civismo y formación de valores que los Hermanos de las Escuelas Cristianas editaron en México.

El 17 de noviembre de 2018 comenzó un año jubilar declarado por la Santa Sede con motivo de los 300 años de la muerte de Jean-Baptiste de la Salle. Debido a esto, y como parte de las celebraciones, el universo lasaliano ha emprendido una importante cantidad de conmemoraciones en diversas partes del planeta. La magnitud de esta fiesta propicia la reflexión sobre el impacto que este instituto religioso ha tenido en diversas sociedades, proponiendo y propagando una manera puntual de entender la educación y una visión sobre la manera de formar personas. México no ha permanecido ajeno a la expansión de los Hermanos y el trabajo que cotidianamente realizan en sus centros educativos.

Para muestra, basta una anécdota: Cuando, en el año 2000, la Universidad De La Salle Bajío decidió dejar de lado el nombre con el cual había sido conocida (Universidad del Bajío, A.C.) para adoptar su título actual, su matrícula se duplicó, para sorpresa de las autoridades del recinto universitario. Es probable que esta reacción de la sociedad de León, Guanajuato se debiera a la fuerte presencia que los Hermanos tenían en la ciudad, lo cual es un indicador del impacto que sus colegios habían generado y del prestigio de los mismos.

Detalles como éstos permiten ver que, sobre la educación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, no todo está dicho. Así pues, este trabajo encuentra su justificación en la necesidad de estudiar y esclarecer la historia de la Salle en México que, a su vez, permitiría una mayor comprensión de la educación católica y privada del país, dos fenómenos que aún tienen mucho que ofrecer a los investigadores. Esta tarea se hace especialmente urgente ante la gran cantidad de trabajos que existen sobre otras congregaciones, como los franciscanos o la Compañía de Jesús.

En este punto es válido preguntarse si el interés académico externo a los Hermanos de la Salle detonaría una política y una óptica distintas en la conservación y preservación de sus acervos, o sobre el acceso a los mismos. Ciertamente este último cuestionamiento es complicado de resolver, pero nada impide contemplar esa posibilidad. Considerando lo anterior, es posible decir que este trabajo tiene la intención de aportar algunos detalles más a la gran cantidad de interrogantes que este instituto religioso aún sigue despertando.

Parte I

El Instituto: Antecedentes y contextos

1. Antecedentes: Orígenes, fundamentos, atributos y cambios de los Hermanos de la Salle (1651-1905)

Una de las órdenes que creció rápidamente como parte de la educación privada confesional es la de los hermanos lasallistas. Esta orden, de origen francés, llegó a México a principios de siglo y, al igual que muchas otras fundadas en estos años, tuvo una influencia decisiva en la educación privada.

Valentina Torres-Septién, *La educación privada en México (1903-1976)*, 2004.

La Historia es una disciplina compleja que plantea diversas problemáticas para quien desee adentrarse en su estudio. La principal de ellas radica en el aprieto de penetrar en el pasado que, como diría Enrique Moradiellos, es “tiempo finito, perfecto acabado”⁶³ y del cual, muchas veces, sólo pueden tenerse algunos cuantos vestigios con los cuales trabajar y hacer inferencias. Al respecto, en algún momento Leon J. Goldstein planteó la existencia de un *pasado real*, es decir, un cúmulo de acontecimientos que verdaderamente ocurrieron y que difieren del *pasado histórico* que surge de “eventos hipotéticos” que tienen el propósito de “explicar evidencia histórica”⁶⁴. En pocas palabras, el discurso histórico es una aproximación, una construcción que no podrá dar una imagen acabada de lo que sucedió en el pasado.

Pese a estas dificultades, es un hecho que el historiador constantemente sale al encuentro de entornos y realidades que ya no existen, o bien, de formas de vivir diferentes. Ante esto, no es difícil entender el por qué en su momento Enrique Florescano llamó al trabajo del historiador “el oficio de la comprensión” de lo “extraño y remoto”⁶⁵.

Esta labor de entendimiento de lo pretérito y distinto también está presente en la construcción de los protagonistas de los diversos relatos de la Historia, un paso sin el cual el análisis histórico no puede estar completo. Así pues, asumiendo que el conocimiento de las características de los individuos e instituciones en el pasado, de sus acciones y de sus

⁶³ Moradiellos, Enrique, *El oficio de historiador*, México, Siglo XXI, 1994, p. 7.

⁶⁴ Goldstein, Leon J., “Evidence and Events in History” en *Philosophy of Science*, v. 29, no. 2, Chicago, The University of Chicago Press Journals, 1962, (abril), versión digital en: <http://www.jstor.org/stable/186544>, consultado el 15 de abril de 2016, p. 175.

⁶⁵ Florescano, Enrique, “La función social del historiador” en *Vuelta*, no. 218, 1995, (enero), versión digital en: <http://www.letraslibres.com/vuelta/la-funcion-social-del-historiador>, consultado el 30 de abril de 2016, p. 16.

motivaciones es un paso útil y necesario, se reconoce también que es preciso ofrecer una breve descripción de la institución cuya actuación será analizada a lo largo de la presente tesis: el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas o Hermanos lasallistas, como también se les conoce.

Así, en el primer apartado de este capítulo, se proporcionan algunos detalles sobre la fundación de este instituto religioso. Más adelante, en la siguiente sección, se ofrecen las características más sobresalientes de los Hermanos de la Salle (pedagogía y didáctica, figura del docente, promoción del servicio, diversidad de la obra educativa y su sistema de organización), entre las cuales sobresale su espiritualidad. Sobre este último tema, se explicará en qué consisten los pilares fundamentales sobre los cuales descansa la espiritualidad lasaliana para, posteriormente, hacer una revisión de las ideas de Jean-Baptiste de la Salle ligadas a la cortesía y las buenas maneras. Cabe señalar que, para esto último se hará una exposición conceptual que permitirá la interpretación del pensamiento de este religioso francés. Finalmente, se concluirá con un breve recorrido histórico sobre los lasallistas, en el que se consideran etapas como sus orígenes, las consecuencias de la Revolución Francesa, la supresión de esta congregación en Francia y otras.

Cabe señalar que el objetivo general que este capítulo persigue es perfilar y definir los atributos esenciales de los religiosos de la Salle (destacando la espiritualidad legada por su Fundador, vinculada a las buenas maneras), además de las circunstancias históricas responsables de su surgimiento y expansión.

Esta curiosidad nace del hecho de que los Hermanos de la Salle son los principales actores educativos cuya interacción genera las dinámicas formativas cívicas que son del interés de este trabajo. Los datos que esta explicación aporte, facilitarán información que permite responder a dos cuestionamientos significativos para esta investigación. El primero de ellos se pregunta sobre cuáles son las características principales de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, en especial las ideas de su Fundador sobre la cortesía y las buenas maneras. La segunda pregunta inquiere sobre cuáles fueron las circunstancias históricas de los lasallistas desde su fundación hasta el momento de su llegada a México.

1.1. Fundación, personalidad civil oficial, aprobación

Los Hermanos de las Escuelas Cristianas, es un instituto fundado por el religioso francés Jean-Baptiste de la Salle en 1680⁶⁶. Posteriormente, esta congregación logró la patente real de parte de Luis XV en septiembre de 1724 (acto que se considera la concesión de personalidad civil oficial a los hermanos lasallistas) y la bula de aprobación de la sociedad el 26 de enero de 1725 de manos del papa Benedicto XIII⁶⁷.

Jean-Baptiste de la Salle se inició en la labor educativa por obras dedicadas a la enseñanza, que fueron emprendidas por personajes contemporáneos suyos. Algunos de ellos fueron Nicolás Roland (1642-1678), que fue un sacerdote francés hecho beato en 1994, director espiritual de la Salle y fundador de la obra educativa de las Hermanas del Niño Jesús; Nicolas Barré (1621-1686), quien fue educador, confesor, predicador y consejero de Jean-Baptiste de la Salle; y Adrien Nyel, un maestro francés, primer colaborador del Fundador de los Hermanos lasallistas en la creación de escuelas⁶⁸.

Saturnino Gallego menciona que el proyecto educativo lasaliano fue rompedor respecto a los esquemas bajo los cuales se desarrollaba la pedagogía en los años en los que De la Salle fundó su congregación⁶⁹. Aunque, analizando los orígenes del lasallismo con más razón que pasión, este mismo autor también establece que el sistema educativo creado por Jean-Baptiste de la Salle no fue nuevo de manera absoluta⁷⁰, pues tomó elementos de otros proyectos educativos católicos del siglo XVII.

1.2. Características del Instituto Lasaliano

Si bien es cierto que, como se dijo líneas arriba, en el inicio de su vida como instituto, muchas de las medidas pedagógicas de los Hermanos de la Salle no fueron enteramente originales, es cierto que los lasallistas supieron hacer una síntesis con diversas iniciativas educativas efectivas y novedosas de su época.

⁶⁶Encyclopædia Britannica, “Jean-Baptiste de la Salle”, versión digital en: <https://www.britannica.com/biography/Saint-Jean-Baptiste-de-La-Salle>, consultado el 17 de enero 2013.

⁶⁷ Gallego, Saturnino, *San Juan Bautista de la Salle: Fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, 2^a edición, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1990, p. 258.

⁶⁸ Bédel, *Iniciación*, 1998, pp. 30, 32-33, 47.

⁶⁹ Gallego, *San*, 1990, p. 259.

⁷⁰ Gallego, *San*, 1990, p. 259.

De esta manera, inicialmente, los centros educativos lasalianos hicieron énfasis en la necesidad de enseñar a los estudiantes en su lengua vernácula⁷¹ y no en latín, como ocurría en ciertos lugares de la Francia del siglo XVII. Esta medida permearía todos los aspectos de su sistema educativo y se haría presente en diversas etapas del Instituto. Ejemplos de ello fueron la defensa que el Hermano Savinien hizo del uso del provenzal (ante el francés y el latín) para la enseñanza a los alumnos de Languedoc en Francia durante el siglo XIX⁷², o bien, las preocupaciones de la congregación en Inglaterra para que los Hermanos aprendieran bien el inglés a fin de llevar a cabo su misión educativa⁷³.

Por otra parte, cabe mencionar que los lasallistas hicieron suyos métodos ya existentes. Uno de ellos fue el sistema simultáneo (es decir, el aprendizaje en grupo y no la enseñanza de manera individual, alumno por alumno) como forma de trabajo en sus aulas, además de la división de los estudiantes en bancas y por niveles de acuerdo con su desempeño en lectura y escritura. A su vez (y a diferencia de otros individuos e instituciones que también se dedicaban a la enseñanza), los colegios de los Hermanos de la Salle orquestaron un sistema educativo en el que se percibía una preocupación por la formación para la vida desde una perspectiva práctica, tanto en sus fines como en sus medios, y en la que se perseguía la inserción en el mundo laboral y en el plano de lo social⁷⁴.

Así pues, tratando de reflexionar sobre las aportaciones de las congregaciones religiosas en el ámbito educativo y social, resulta fácil observar el papel destacado que los Hermanos de las Escuelas Cristianas jugaron en la ruptura del monopolio del latín como idioma de enseñanza. Gracias a esto, por lo menos en los centros educativos lasalianos, las lenguas vernáculas se transformaron en un instrumento de aprendizaje que favoreció la difusión de contenidos, lo cual se facilitaba con el uso de métodos de enseñanza novedosos para la época.

Estos contenidos, claro está, además de estar vinculados a la catequesis o a las diversas áreas de conocimiento, pudieron haberse ligado también a las normas y comportamientos deseados. Por ello (y dado que el centro educativo juega un importante papel como elemento socializador) puede decirse que los Hermanos de la Salle (al igual que

⁷¹ García, “350”, 2002, p. 379.

⁷² Bédel, *Iniciación*, 2006, p. 167.

⁷³ Bédel, *Iniciación*, 2004, p. 82.

⁷⁴ García, “350”, 2002, p. 379-380.

otras órdenes religiosas) fue un instituto difusor de comportamientos, normas, conocimientos, prácticas y elementos de carácter ideológico que, posiblemente, no se limitaban a los niños y jóvenes, sino que llegaban probablemente a los adultos, multiplicando el impacto social y educativo lasaliano. Para ello, fue necesario que los Hermanos de las Escuelas Cristianas (al igual que otras congregaciones) se convirtieran en receptores del bagaje educativo de su tiempo que fue empleado para la creación de dinámicas educativas y culturales diversas.

En este punto, hay que mencionar también que, para la pedagogía lasallista, la figura del docente es muy importante. De hecho, algunas fuentes lasalianas no dudan en visualizar su forma de enseñar como una Pedagogía del Testimonio pues, en ella, el “maestro lasallista sublima su profesión de educador para hacer del ejercicio de la misma un ‘sacerdocio’”⁷⁵. El origen de esta figura del profesor proviene de la visión misma de Jean-Baptiste de la Salle quien (en palabras de Juan Pablo II, en una carta dirigida a los lasallistas por su Tricentenario) “no podía tolerar maestros vulgares e interesados, sin gusto por su tarea, y ni siquiera doctos si no eran también santos”⁷⁶.

Considerando lo anterior, en los centros educativos lasallistas se exige a los profesores una ética muy rigurosa en el ejercicio de su labor profesional y en el desarrollo de sus actividades operativas y administrativas. Sin embargo, un perfil del docente lasaliano no estaría completo sin señalar otros atributos importantes, cuyas raíces se pueden rastrear en los escritos mismos de la Salle. Entre ellos destacan el ejercicio de la autoridad pero, también, el trato afectuoso hacia los estudiantes, acompañado de una actitud vigilante y preventiva, que lleve al alumno a desarrollar autodisciplina⁷⁷.

Asimismo, actualmente, el sistema educativo lasallista establece, entre otras muchas cosas, que su pedagogía está marcada por una dimensión cristiana por la cual el centro educativo posee una dimensión evangélica que permea y configura todo el proyecto educativo⁷⁸. En un primer momento, esto significa que las escuelas lasallistas, en todos sus

⁷⁵ La Salle Bolivia, *Pedagogía y Filosofía Lasallista*, 2009, versión digital en: http://lasalle.org.bo/v01/edu_pedagogia_filosofia, consultado el 26 de marzo de 2019.

⁷⁶ Juan Pablo II, “Al querido Hermano José Pablo Basterrechea Superior General de los Hermanos de las Escuelas Cristianas”, *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, no. 225, diciembre, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1981, p. 6.

⁷⁷ Salle, *Pedagogía*, 2009.

⁷⁸ Botana, Antonio, *La pedagogía de la fe. Compromiso cristiano. Comunidad cristiana La Salle*, Madrid, Bruño, 2000, pp. 10-11.

niveles, son lugares de encuentro entre la cultura y la fe. A su vez, esto quiere decir que la educación lasallista es personalista, pues busca la formación integral de la persona y la “interrelación entre los individuos a muy diferentes niveles”. Esto hace que el centro educativo lasaliano no se conciba como un espacio, sino como “ámbito de vida”⁷⁹.

Por otra parte, la evangelización para la educación lasaliana no se refiere únicamente a la promoción del mensaje contenido en los evangelios. De hecho, lo que se busca en estos centros educativos es una catequesis transversal, que trascienda a la mera enseñanza de la religión en el aula y que sea vivencial. Por esta razón, en los centros educativos lasallistas se busca que todos los responsables de la Comunidad Educativa se asuman como catequistas, a fin de fortalecer “la dimensión apostólica de la vida del laico católico”⁸⁰.

Para el fortalecimiento de esta dimensión, se busca la transformación interior de la persona y, a través de ello, la renovación de la humanidad. De acuerdo con Hermanos, a través de esta medida se puede “hacer pasar de una situación previa de pasividad en el mundo a una situación crítica y activa”, por la cual “el educando se sitúa en el mundo críticamente (aprende a leerlo y a descubrir su significado) y activamente (viviendo según unos valores)”⁸¹. Es por esta razón que algunos lasallistas han escrito sobre la educación “en la esperanza” o “para la utopía”, que implica “cultivar expectativas, preparar hombres que se nieguen a aceptar la realidad actual como única realidad posible y se empeñen en su transformación”⁸².

Más propio sería decir que los religiosos de la Salle se han preocupado por promover en sus aulas un tipo de pedagogía centrado en la proyección social, que utiliza la educación para la promoción de la justicia y la paz. Así, es a través de esta forma de enseñar, que el alumno conoce la realidad sociopolítica y económica de su nación, lo que le permite insertarse de mejor manera en su sociedad y buscar la obtención del bien común. Considerando todo lo anterior, los Hermanos de las Escuelas Cristianas afirman que su trabajo educativo es una síntesis en la que la labor evangelizadora, la responsabilidad civilizadora y la cultura se conjuntan⁸³ para la solución a problemáticas específicas.

⁷⁹ Botana, *Pedagogía*, 2000, p. 11.

⁸⁰ Salle, *Pedagogía*, 2009.

⁸¹ Botana, *Pedagogía*, 2000, p. 12.

⁸² Botana, *Pedagogía*, 2000, p. 149.

⁸³ Salle, *Pedagogía*, 2009.

Ejemplos de esto se pueden encontrar en diversas obras lasallistas. Un caso del cual se tiene noticia desde los años setenta es Egipto, país en el que los Hermanos iniciaron un centro en el Alto Egipto con el propósito de crear un proyecto de ayuda cultural y agrícola para la población más marginada y desatendida. Este proyecto en particular representó en su momento un importante esfuerzo para adecuar los métodos de enseñanza a las realidades del medio sobre todo porque, en algún punto de la historia, la formación que los hermanos promovían llegó a ser una mera exportadora de métodos occidentales, tal y como ellos mismos lo llegaron a reconocer⁸⁴.

Regresando un poco a los problemas estudiados por la Historia de la Iglesia, se puede ver aquí algunas de las estrategias orquestadas por los religiosos lasallistas para la promoción de la caridad y del servicio. Eso se llevó a cabo a través, principalmente, de la praxis educativa, que se transforma en un servicio para el prójimo, y que posee atributos propios derivados de la dimensión católica del trabajo lasaliano. Luego, puede verse a los Hermanos como multiplicadores de la experiencia de la caridad ya sea en una dimensión personal (a través de la formación que proporcionaron a sus estudiantes y asociados), o bien, mediante iniciativas estructuradas en las cuales sus colegios fungían como una red de gran influencia, convirtiéndose así en un brazo dinámico de la Iglesia Católica.

Ciertamente, la pedagogía de los religiosos de la Salle se ha modificado con el paso del tiempo en sus métodos, a fin de responder a los retos que se le han ido presentando. A su vez, la didáctica y los recursos que emplea para transmitir sus propósitos también se han transformado. Es cierto que en algunos sectores del Instituto se ha pasado de la sobriedad fundacional del proyecto lasallista a una realidad más pudiente (es decir, con más recursos tanto económicos como materiales), que quizá denota (en palabras de algunas voces del Instituto) una “época inflacionista, barroca y saturada de medios: laboratorios, salas de música, multimedia, ordenadores”⁸⁵.

Una característica más de los lasallistas, observable en la actualidad, es la diversidad de su obra educativa. Esto significa que no es posible concebir a los Hermanos de la Salle como una organización con iniciativas educativas homogéneas en las respuestas que proporcionan a las situaciones específicas en las que se desarrolla su trabajo. En este sentido,

⁸⁴ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Al habla con el Hermano Superior”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 59, no. 223, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1979, p. 3.

⁸⁵ Botrán, López, Javier, *La Pedagogía de los Centros La Salle*, Madrid, ARLEP, 2000, p. 22.

si bien hay un proyecto general, éste se ajusta al entorno concreto en el cual es aplicado. Así pues, evidentemente, el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas está fuertemente marcado por las condiciones geográficas, económicas, sociales y temporales en las que se encuentra inserto.

De esta manera, existen Hermanos que trabajan en regiones donde el catolicismo es una minoría y deben de establecer contacto con musulmanes, budistas, diferentes espiritualidades y otras formas de vivir. Un ejemplo más de esta compleja situación puede verse en los distritos lasallistas que envejecen (como en el caso de Europa), que presentan retos muy distintos y, por tanto, tienen una dinámica de trabajo diferente⁸⁶.

Por otra parte, las obras y fundaciones lasalianas han sido muy distintas, si bien esta característica ha estado presente a lo largo de toda su historia. Así, visualizar a los religiosos de la Salle exclusivamente como fundadores de cátedras y colegios es una perspectiva muy limitada, pues su labor educativa se extendió hacia otros tipos de instituciones y responsabilidades. Por ello, ya desde una etapa muy temprana, los lasallistas fundaron un internado⁸⁷, un reformatorio y un centro de readaptación para jóvenes y presos respectivamente, además de escuelas dominicales para artesanos⁸⁸.

Mención especial merecen los centros de educación para maestros o escuelas normales (en los orígenes llamados Seminarios de Maestros de Escuela para el Campo) como los de Reims (1685), París (1698) y Saint Denis (1709), los cuales, inicialmente, se crearon por la preocupación de extender al ámbito rural el modelo educativo lasalliano⁸⁹, si bien deben de verse también como un afán por “profesionalizar” la labor del docente. De hecho, actualmente la formación de maestros sigue siendo una preocupación para los lasallistas. Por esta razón, el Instituto ha continuado con la fundación de Escuelas Normales, como en el caso de América Latina, región en la que se han creado algunos de estos establecimientos desde finales del siglo XX⁹⁰.

⁸⁶ Consejo General, *Preparación del 41º Capítulo General (1986): fecha aproximada, nombramiento de comisiones, temas de estudio*, Roma, Consejo General, 1984, p. 24.

⁸⁷ Gallego, *Vida*, 1986, pp. 310-312.

⁸⁸ García, “350”, 2002, p. 380.

⁸⁹ García, “350”, 2002, p. 377.

⁹⁰ Reflexiones sobre educación superior. Memorias del Encuentro de Hermanos Visitadores con Instituciones de Educación Superior. (2002). Bogotá: Región Latinoamericana Lasallista, 2002, p. 7.

Por otra parte, si bien en el siglo XVII los Hermanos iniciaron su obra enfocándose en lo que ahora se llama educación básica, al presente mantienen un importante compromiso con la educación superior. Un ejemplo de esto puede verse en el continente americano, en donde se inauguraron varias universidades lasalianas como la de la Ciudad de México en 1962, y la creación de otros centros similares durante los años ochenta y noventa⁹¹. A su vez, los Estados Unidos poseen una importante red de colegios y universidades lasallistas como la Christian Brothers University, la Universidad La Salle de Filadelfia, Pensilvania y la Saint Mary's University de Minnesota, entre otras no menos importantes⁹².

Por supuesto, al anterior listado habría que añadir otras universidades fuera del continente como La Salle Mounier en París y la Escuela Superior de Ingeniería ECAM Lyon⁹³. A tal grado la Universidad se ha convertido en un espacio prioritario para los Hermanos de las Escuelas Cristianas que ya desde 1969, a través de la Comisión Internacional Lasaliana de Educación (Bureau d'Education), se ha promovido la asociación y la comunicación entre los veintiocho centros lasalianos dedicados a la enseñanza superior. Esto último se ha llevado a cabo con el fin de lograr una mayor integración y mejorar el trabajo⁹⁴.

Ante la gran variedad de proyectos e iniciativas que los lasallistas desarrollaron, y siguiendo el modelo de las congregaciones de vida activa del siglo XIX, el Instituto adquirió ciertas características particulares para su correcta dirección. Luego, los Hermanos de la Salle emplearon un sistema de administración centralizado que ha ido evolucionando con el paso de los años. Específicamente, por lo menos durante la primera mitad del siglo XX, el centro del Instituto descansaba en el Superior General y sus Asistentes, residentes permanentes de la Casa Generalicia que se localiza en Roma desde 1937⁹⁵.

⁹¹ Reflexiones, 2002, p. 7.

⁹² Christian Brothers Conference, *Colegios & Universidades*, 2017, versión digital en: <https://www.lasallian.info/lasallian-education/colleges-universities/?lang=es>, consultado el 4 de febrero de 2017

⁹³ La Salle Universities, 2013, versión digital en: <http://www.lasalleuniversities.net/es/centros>, consultado el 4 de febrero 2017.

⁹⁴ Bureau d'Education FSC, "La Comisión Internacional Lasaliana de Educación", en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 59, no. 223, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1979, p.6-7.

⁹⁵ Hermanos de las Escuelas Cristianas, *Casa Generalicia*, versión digital en: <http://www.lasalle.org/donde-estamos/casa-generalicia/>, consultado el 29 de junio de 2017.

Estos últimos tenían la responsabilidad de ejercer como consejeros del Superior General⁹⁶ y estaban a cargo de determinado número de Distritos. Estos territorios no eran Provincias en el sentido estrictamente canónico de la palabra, pero para el Instituto tenían esta función, gracias a lo cual contaban con una mayor flexibilidad para su creación o supresión⁹⁷.

Para la correcta administración de los Distritos se requerían los servicios de los Hermanos Visitadores, que podían recibir la ayuda de uno o varios Visitadores Auxiliares. Una de sus labores más importantes era la realización de la visita canónica de las comunidades del territorio que era su responsabilidad, a través de la cual podía guiar en su vida espiritual a los Hermanos de diferentes comunidades y atender otros asuntos administrativos⁹⁸.

Actualmente, el Superior General ejerce sus labores acompañado del Vicario General y siete consejeros. Dos para las áreas de Asociación y Misión, Familia y Vocaciones Lasallianas, y cinco para las regiones que ahora engloban a los diferentes distritos: Pacific-Asia Regional Conference (PARC), Région Lasallienne Afrique-Madagascar (RELAF), Région Lasallienne Europe-Méditerranée (RELEM), Región Latinoamericana Lasallista (RELAL) y Région Lasallienne de l'Amérique du Nord/Lasallian Region of North America (RELAN)⁹⁹.

Finalmente, dentro de esta diversidad de obras, los Hermanos de la Salle también llevaron a cabo una importante labor como responsables en la producción de libros, además de que fundaron varias casas editoriales acordes con sus inquietudes educativas. Asimismo, los lasallistas fueron responsables de la edición de revistas pedagógicas (labor que continua realizándose en la actualidad). Algunos ejemplos de inicios del siglo XX fueron la *Revista Pedagógica* (Colombia), *L'Éducation Chrétienne* (Francia), la *Revue Belge de Pédagogie* y *Échos de Conférences* (Bélgica)¹⁰⁰.

⁹⁶ Bédel, *Iniciaicón*, 2008, p. 60.

⁹⁷ Bédel, *Iniciaicón*, 2008, p. 61.

⁹⁸ Bédel, *Iniciaicón*, 2008, p. 62.

⁹⁹ Hermanos de las Escuelas Cristianas, *Regiones y Distritos*, versión digital en: <http://www.lasalle.org/donde-estamos/regiones/>, consultado el 29 de junio de 2017.

¹⁰⁰ Bédel, *Iniciación*, 2004, p. 273.

1.2.1. La espiritualidad lasallista

Los religiosos de la Salle poseen también ciertas características particulares, entre las que destaca su espiritualidad, que se sustenta en tres pilares esenciales. El primero de ellos es el *Espíritu de Comunidad*, del cual nace la figura del Hermano, un título con el que los lasallistas decidieron llamarse a sí mismos desde 1686, después de una asamblea en Reims, Francia¹⁰¹. A su vez, los Hermanos de las Escuelas Cristianas son una entidad eclesial de laicos consagrados e instituidos con votos (asociación para el servicio educativo de los pobres, castidad, pobreza, obediencia y estabilidad en el Instituto¹⁰²) y una regla¹⁰³. Esto significa que, aunque los lasallistas no son regulares en un aspecto rigurosamente canónico, sí están considerados por la Iglesia Católica entre sus consagrados¹⁰⁴.

Esto también quiere decir que en el Instituto no hay sacerdotes entre sus miembros. Esta disposición (que aún se respeta en nuestros días) proviene de los primeros momentos de existencia del Instituto en el siglo XVII, y fue vista como una ventaja por los Hermanos, porque les permitía esquivar el clericalismo que en su momento estaba asociado con la pompa eclesiástica y el privilegio de algunos miembros de la jerarquía de la Iglesia¹⁰⁵. Por otra parte, es muy posible que la ausencia de sacerdotes al interior de la congregación respondiera a las necesidades de los religiosos lasalianos al momento de su creación, y que fuera lo más conveniente para la labor educativa que se realizaba, misma que no sería distraída por el trabajo propio de la condición sacerdotal.

Cabe señalar que el origen de esta medida también está muy ligado a los primeros momentos de los Hermanos y a la vida del santo de la Salle, su fundador, sobre lo cual existe una muy conocida anécdota. Todo parece indicar que, en los inicios de su obra educativa, de la Salle había destinado de manera explícita a la vida sacerdotal a un hermano de las primeras comunidades que fundó, llamado Henri L'Heureux, quien pronto falleció sin poder

¹⁰¹ Rummery, Gerard, *La espiritualidad lasaliana*, versión digital en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/2011/07/lasallian_spirit_es.pdf, consultado el 27 de marzo de 2019, p. 1.

¹⁰² Hermanos de la Salle, *Preguntas frecuentes*, versión digital en <http://www.hermanosdelasalle.com/faq.php>, consultado el 27 de julio de 2018.

¹⁰³ Gallego, *Espejo*, 1998, p. 209

¹⁰⁴ Gallego, *San*, 1990, p. 259.

¹⁰⁵ Salm, *Señor*, 2004, p. 249.

prepararse como sacerdote¹⁰⁶. Ante esta situación el Fundador vio una señal divina, que le llevó a una reflexión y a una posterior conclusión:

Llegó a ver con incrementada claridad que el sacerdocio sería incompatible con la vocación y con la misión del Hermano docente, que la introducción del sacerdocio bien podría debilitar el fundamento mismo del Instituto. La presencia de sacerdotes en la Sociedad podía también abrir la puerta a la posibilidad siempre presente del control eclesiástico externo¹⁰⁷.

La segunda característica de la espiritualidad lasaliana es el *Espíritu de Fe*¹⁰⁸, que se refiere a la confianza absoluta en Dios que hace que el creyente le atribuya todo. Esto, a su vez, le permite ver la totalidad de las cosas y las situaciones con los ojos de la fe y, por consecuencia, emprender la obra con la mira puesta en Dios.

Un tercer fundamento de la espiritualidad de los lasallistas es el *Espíritu de Celo* ardiente encaminado a la educación de la infancia y la juventud que, en el universo lasaliano, invita al católico a experimentar entusiasmo por la salvación a través de la educación. Para entender este punto es necesario referirse a otro de los atributos originarios de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, según el cual el religioso de la Salle tiene como eje fundamental el ejercicio de la labor educativa.

Esto los diferencia de otras órdenes religiosas que también se dedican a la formación. Tal es el caso de la Compañía de Jesús que no nació con el propósito de fundar centros educativos pese a haber surgido en un medio universitario¹⁰⁹; o los franciscanos, cuyas constituciones generales no se refieren de manera abierta a la pastoral educativa¹¹⁰, pero a

¹⁰⁶ Salm, *Señor*, 2004, pp. 96-97.

¹⁰⁷ Salm, *Señor*, 2004, pp. 96-97.

¹⁰⁸ De la Salle, Jean-Baptiste, *Reglas comunes de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en Gallego, Saturnino, Vida y pensamiento de San Juan Bautista de la Salle II: Obra*, Madrid, La editorial Católica, S. A. Biblioteca de Autores Cristianos no. 477, 1986, pp. 140, 142.

¹⁰⁹ Kolvenbach, Peter Hans, *La Universidad de la Compañía de Jesús a la luz del carisma ignaciano*, 2001, versión digital en:

http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Documentos%20educacion%20jesuita/P.Kolvenbach.%20Universidades.pdf, consultado el 28 de octubre de 2016, p. 2

¹¹⁰ Orden de los Frailes Menores, *Id y enseñad: Directrices generales para la Educación Franciscana*, 2009, versión digital en: <http://www.virreysolis.edu.co/documentos/IdyEensenad.pdf>, consultado el 17 de noviembre de 2016, p. 3.

pesar de eso se dedican a la tarea educadora por su vocación substancialmente evangelizadora¹¹¹.

Muchos elementos de la espiritualidad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas fueron desarrollados en los textos de su Fundador. Para el historiador es crucial tener esto en cuenta cuando se trata del estudio de los religiosos de la Salle, pues los elementos de carácter espiritual permean toda su labor educativa, de tal forma que no es posible aproximarse a su manera de enseñar y operar centros educativos sin considerar los escritos de Jean-Baptiste de la Salle.

Un ejemplo de ello puede verse en una carta del 1 de Septiembre de 1976 escrita por el Hermano Mariano Ramírez D. (del Distrito México-Sur) al Periódico Excelsior. En dicho documento, este religioso manifestaba su inconformidad por la publicación de ciertos anuncios pagados por escuelas que, sin pertenecer al Instituto, declaraban que sus métodos de enseñanza eran lasallistas (aunque es cierto que algunas podían haber sido abiertas por Hermanos que habían dejado la congregación, si bien este problema se terminó cuando La Salle se convirtió en una marca registrada).

Pese a que este texto posee una redacción muy pensada para ojos secularizados, transmite el mensaje de que, lo que distingue a un colegio lasaliano de la competencia ejercida por otros particulares que utilizaban el nombre del Instituto era la espiritualidad religiosa y la vocación de sus maestros:

Señor Director: Ya estamos cansados de ver en los periódicos: Se impartirá enseñanza de acuerdo con los métodos lasallistas. Esto es un engaño, ya que para poder aplicar una metodología es necesario conocerla, practicarla y renovarse continuamente en las fuentes prístinas del lasallismo.

El Lasallismo no es sólo una metodología; es una historia, una tradición, un continuo ir al origen, para tener el espíritu propio que es el motor que mueve a toda la maquinaria de una escuela lasallista.

Fundar una universidad o una escuela no es lo mismo que establecer un banco, una compañía o un comercio.

¹¹¹ Orden, *Id*, 2009, p. 3.

Los que se dedican a organizar un establecimiento educativo deben tener educación pedagógica, filosófica, científica y sobre todo vocación para poder comprender todas las intrincadas facetas que tiene el ser humano.

No basta reunir al personal docente y tener un edificio para constituir una institución educativa.

El profesor debe cumplir determinadas exigencias que tienen que ver con la preparación científica, pedagógica y moral; no cualquier persona puede improvisarse como maestro. (...) Los edificios deben reunir condiciones indispensables para que los niños y los jóvenes puedan desenvolverse bien en la escuela.

Hay muchas escuelas que cumplen todos los requisitos de construcción que se requieren, los maestros idóneos para desarrollar programas previstos y llegar a la meta propuesta por los directores, pero a pesar de tener todos los medios, falta lo más importante, que es el ideal que arrastra. Me refiero al espíritu, que anima a cualquier institución pedagógica.

La educación debe ser integral; es decir, hay que educar al hombre en su totalidad, de acuerdo a sus aptitudes y capacidades sicosomáticas, para lo cual se necesita dedicación esmerada, que no se paga con nada, porque los valores superiores no tienen precio.

Tenemos ante nuestra vista muchas casas de estudio en donde vemos las aulas llenas de alumnos, que no reciben más que instrucción, muchas veces mal impartida, no por la ineptitud del maestro; sino por falta de dedicación.

(...) El anzuelo que ponen en los anuncios de periódicos de nuevas escuelas en donde se enseñará con métodos lasallistas es, en la mayoría de los casos, un engaño. Bien sabemos que las imitaciones desmerecen mucho del modelo original¹¹².

Ante esto, la espiritualidad de Jean-Baptiste de la Salle se revela como una fuente necesaria. Por ello, sobre ella debe decirse también que posee una cantidad importante de

¹¹² Ramírez D., Mariano, "Enseñanza con métodos lasallistas", en *La Salle, publicación de los Hermanos del Distrito México Norte*, No. 197, Monterrey, Servicios Educativos Administrativos, A.C., 1976, pp. 9-11.

contenidos sobre la formación de los comportamientos y que, por los propósitos de este trabajo de investigación, serán desarrollados de forma extensa en las siguientes secciones. Pero, para que eso suceda es necesario adentrarse en las primeras categorías de utilidad para esta tesis, que a continuación se explican.

1.2.2. Civilización, civilidad y buenas maneras

De manera general, se considera que la *civilización* es el “modo de subsistencia principal de un grupo”¹¹³. No obstante, la palabra adquirió un sentido muy distinto, relacionado con el progreso material, debido a los franceses Voltaire y Condorcet que la emplearon así. Lo interesante de esta acepción es que fue utilizada para explicar lo opuesto a la barbarie, “por la confianza en el progreso humano que permite a los hombres alcanzar la perfección y abandonar el salvajismo”¹¹⁴. Así pues, como puede observarse, la noción de civilización va ligada a una cierta idea de desarrollo, evolución y progreso.

De hecho, de acuerdo con Nicola Abbagnano, este término “designa las formas más altas de la vida de un pueblo”, por lo que “se funda en la preferencia que se da a determinados valores”. Esta distinción puede enfocarse en ciertas actividades, costumbres o elementos de la experiencia humana, pero también en los pueblos y naciones que poseen un aparente mayor grado de desarrollo¹¹⁵.

En su momento Norbert Elias señaló el carácter polisémico del término *civilización* que, de acuerdo con este autor, puede referirse “tanto al grado alcanzado por la técnica como al tipo de modales reinantes, al desarrollo del conocimiento científico, a las ideas religiosas y a las costumbres”. Sin embargo, de una manera más precisa, Elias definió la civilización como “la autoconciencia de Occidente” es decir, “todo aquello que la sociedad occidental de los últimos dos o tres siglos cree llevar de ventaja a las sociedades anteriores o a las contemporáneas ‘más primitivas’”¹¹⁶.

¹¹³ Serra RojasBeltri, Andrés, *Diccionario de ciencia política: tomo I*, México, Facultad de derecho, Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 194.

¹¹⁴ Serra, *Diccionario*, 1999, p. 194.

¹¹⁵ Abbagnano, Nicola, *Diccionario de Filosofía*, 4^a edición, México, Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 168-169.

¹¹⁶ Elias, Norbert, *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, traducción de Ramón García Cotarelo, 4^a edición, México, Fondo de Cultura Económica, 2016, p. 83.

Cabe señalar que, la aproximación al término *civilización* que Elias propone es compleja, a causa de su interés en las “formas de comportamiento que se consideran típicas del hombre civilizado occidental”¹¹⁷. Debido a lo anterior, e influido claramente por el psicoanálisis (algo nada extraño pues, en su momento, Sigmund Freud externó la posibilidad de trasladar esta disciplina al estudio de la comunidad cultural¹¹⁸) y las perspectivas de larga duración, este autor bosquejó toda una teoría de la civilización. En ella, la definió como un proceso que no es rectilíneo y que “supone una transformación del comportamiento y de la sensibilidad humanos en una dirección determinada”, lo cual significa “un control emotivo más fuerte y más proporcionado”¹¹⁹.

Para Sigmund Freud, la cultura (es decir, “la suma de las producciones e instituciones” que sirve para “proteger al hombre contra la Naturaleza y regular las relaciones de los hombres entre sí”) es responsable de la infelicidad humana. Esta afirmación le permite imaginar la existencia de “condiciones de vida más primitivas” que quizá fueron más felices o más afortunadas, además de la existencia de “pueblos civilizados”¹²⁰.

Los contactos entre Freud y Elias saltan a la vista cuando el primero de ellos establece que la cultura posee una evolución, mediante un proceso que es común a toda la humanidad. De hecho, en alguna parte de su obra Sigmund Freud afirmó que el proceso del desarrollo cultural es “comparable a la maduración normal del individuo” e implica la renuncia a las tendencias agresivas del ser humano y a la satisfacción de los instintos¹²¹.

Por su parte, la perspectiva de Norbert Elias no estaría completa sin el señalamiento de que la vergüenza y la racionalización del comportamiento, la coacción social e incluso institucional (a través de organizaciones fuertes que monopolizan, centralizan y administran la violencia física) y la autocoacción son elementos en juego en este cambio de comportamientos y sensibilidades sociales y personales¹²². Freud, a su vez, desarrolla el concepto del sentimiento de culpa como uno de los pilares del proceso de progreso de la cultura y la existencia de “formaciones reactivas psíquicas”¹²³.

¹¹⁷ Elias, *Proceso*, 2016, p. 73.

¹¹⁸ Freud, Sigmund, *El malestar en la cultura*, traducción de Luis López-Ballesteros, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2016, p. 133.

¹¹⁹ Elias, *Proceso*, 2016, pp. 30-37, 277, 535.

¹²⁰ Freud, *Malestar*, 2016, pp. 79, 81-83, 90, 105.

¹²¹ Freud, *Malestar*, 2016, pp. 89-90, 103.

¹²² Elias, *Proceso*, 2016, pp. 535-542, 593.

¹²³ Freud, *Malestar*, 2016, p. 103, 123-124.

Por otro lado, el análisis de la sociedad cortesana francesa durante el absolutismo monárquico, proporcionó a Norbert Elias la posibilidad de desarrollar otros aspectos sobre el tema de la civilización. Entre ellos destaca el control de los afectos como un elemento de competencia, debido a lo cual el autocontrol y la disciplina personal junto con la sumisión de la apariencia y la conducta a las normas establecidas, se transforman en medios para el progreso social, o la conservación del prestigio¹²⁴.

No hay que olvidar también que Elias considera que la civilización es un valor particular, relativo históricamente, que surgió en un período y un lugar concretos (Europa, entre la Edad Media y la Modernidad), aunque “omite la pregunta sobre la relación entre los textos y las sociedades en las que fueron escritos o leídos, y la manera que se relacionaban con otras formas de producción cultural”¹²⁵.

Retomando las ideas antes expuestas, Roger Chartier menciona que, con la construcción del Estado Moderno, surgieron formas sociales que hicieron mutar las normas que regulan y rigen las conductas individuales, mediante el pudor, el refinamiento y el control de los afectos y las pulsiones (lo cual remite, a su vez, al psicoanálisis de Freud), en lo cual el texto impreso tuvo un importante papel¹²⁶. Y es que, para Chartier, el escrito impreso (ya sea en la forma de tratado de urbanidad o de libro de texto¹²⁷) articuló “el reparto entre los gestos y los comportamientos que son lícitos y los que no lo son o han dejado de serlo”, además de que difundió la urbanidad en las escuelas y entre un número mayor de lectores¹²⁸.

La categoría de civilización comparte rasgos con la *civilidad*, al grado de que ambas nociones comparten características y son separados por una tenue frontera. Así, de manera general, para Adalbert Evers, la civilidad siempre aparece ligada a “la tolerancia, el autocontrol, el respeto mutuo, el compromiso con los demás, la preocupación social, la

¹²⁴ Elias, Norbert, *La sociedad cortesana*, traducción de Guillermo Hirata, 2^a edición, México, Fondo de Cultura Económica, 2012, pp. 146, 284, 321.

¹²⁵ Torres-Septién, Valentina, “Los códigos de cortesía como fuentes para la escritura de la historia” en Torres-Septién, Valentina, *Producciones de sentido: el uso de las fuentes en la historia cultural*, México, D.F., Universidad Iberoamericana, 2002, p. 356.

¹²⁶ Chartier, Roger, *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa, 2005, p. II.

¹²⁷ Chartier, Roger, *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit*, 2^a ed., México, FCE, 2000, p. 87.

¹²⁸ Chartier, *Mundo*, 2005, p. II.

participación y la responsabilidad”¹²⁹. Esto quiere decir que la civilidad se enlaza con virtudes, modales y maneras de ser que los individuos son capaces de desarrollar.

Incluso, se puede definir a la civilidad enumerando aquellos elementos que tradicionalmente se considera que no forman parte de sus atributos esenciales, como el egoísmo y la indiferencia hacia los otros, la falta de respeto hacia las reglas morales o hacia las instituciones, etcétera. Como puede verse entonces, la civilidad hace referencia a formas de comportamiento que se aprenden y que permean el ámbito privado y el espacio público, por lo que se relacionan con el entorno escolar y laboral, o con instituciones como la familia, el grupo religioso e, incluso, el Estado¹³⁰. Sin embargo, al igual que muchas categorías, la idea de lo que la civilidad representa ha adquirido matices con el paso de los años, lo que ha hecho que su significado emparente con la civilización.

Una vez que se ha entrado al terreno de la regulación de los comportamientos, resulta inevitable la necesaria definición de las *buenas maneras* o *buenos modales*, mismos que van de la mano con conceptos como la *etiqueta*, la *cortesía*, la *urbanidad* e, incluso, con categorías como la *civilidad* y la *civilización*.

Así, puede decirse que las buenas maneras o buenos modales son un “conjunto de reglas sociales” de naturaleza relativa y cambiante, pues obedecen a las características, necesidades y “desarrollo cultural específico (...) de una sociedad en un momento determinado”¹³¹. Estos modelos sociales marcan la pauta sobre nociones cruciales para conducirse y desempeñarse adecuadamente en sociedad, como lo “vergonzoso”, lo “grotesco”, lo “asqueroso”, lo “incorrecto”, lo “refinado”, lo “decente” y lo “indecente”¹³².

Asimismo, las buenas maneras delimitan los ideales o modelos de conducta deseados para un grupo de individuos¹³³, manifestados en aspectos como “las formas de vestir, el trato con los demás y el comportamiento”¹³⁴. Este último aspecto es relevante pues, indudablemente, los buenos modales ejercen control en las conductas y los cuerpos de las

¹²⁹ Evers, Adalbert, “Civicness and Civility: Their Meanings for Social Services” en *Voluntas: International Journal Of Voluntary & Nonprofit Organizations*, v. 20, no. 3, 2009, (septiembre), versión digital en: [doi:10.1007/s11266-009-9088-x](https://doi.org/10.1007/s11266-009-9088-x), consultado el 10 de octubre de 2017, p. 241.

¹³⁰ Evers, “Civicness”, 2009, pp. 241-242.

¹³¹ Torres-Septién, “Códigos”, 2002, p. 361.

¹³² Bryson, Anna, “De la cortesía a la civilidad. Códigos cambiantes de conducta en la Inglaterra Moderna” en Torres-Septién, Valentina (Coordinadora), *Producciones de sentido: el uso de las fuentes en la historia cultural*, México, D.F., Universidad Iberoamericana, 2002, p. 367.

¹³³ Torres-Septién, “Códigos”, 2002, p. 360.

¹³⁴ Bryson, “Cortesía”, 2002, p. 368.

personas. Esto sucede en el ámbito de lo privado, e incluso, de lo público, como parte de políticas gubernamentales¹³⁵, por lo que pueden ser un interesante objeto de estudio para el historiador, aunque su abordaje no está exento de dificultades.

Esto se debe principalmente a la naturaleza misma de los códigos de comportamiento. Así, en un primer momento, éstos pueden ser vistos con características y una forma de actuar muy parecidos al del lenguaje mismo, en el sentido de que son "un conjunto de reglas que es también un léxico para cierto tipo de mensajes". Debido a esto "los registros históricos de las reglas de 'cortesía' y 'civilidad' pueden estudiarse precisamente como codificaciones de códigos, que iluminan el rango de mensajes sociales disponibles para los 'actores sociales del período'"¹³⁶.

Un segundo problema ligado al estudio de las buenas maneras está relacionado con la distancia entre el deber ser y el ser o, dicho de otra forma, entre los ideales y el comportamiento real. Esto quiere decir que, uno de los inconvenientes de los textos enfocados en la urbanidad y las buenas maneras es que son atemporales y, por tanto, remiten a conductas que son aspiracionales, algo que los aleja de la realidad¹³⁷.

Como consecuencia de esto, el historiador debe de ser muy cuidadoso en el tratamiento de sus fuentes pues las formulaciones escritas no son un "patrón vivo" de los valores y las prácticas sociales, algo que se debe de tener en cuenta para evitar errores de interpretación con textos que presentan aspectos en una forma literaria discursiva. Así, es posible concluir que todo intento por estudiar las normas de conducta y urbanidad se trata de una "exploración de los ideales y normas más que de una historia de la práctica". Aunque, Bryson reconoce que toda aproximación a la práctica de las buenas maneras es imposible sin un esfuerzo por entender estos mismos ideales y normas¹³⁸.

Considerando todo lo expuesto líneas arriba hay que señalar que, en este trabajo, la civilización, la civilidad y las buenas maneras (emparentadas con la etiqueta, la cortesía y la urbanidad) serán despojadas de su concepción progresista, por llevar implícita una cierta naturaleza teleológica, además de que se atenderá a su historicidad. Sin embargo, se

¹³⁵ Peniche Moreno, Paola, *El cólera morbus en Yucatán: medicina y salud pública 1833-1853*, Ciudad de México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Miguel Ángel Porrúa, 2016, pp. 39-46, 55-56.

¹³⁶ Bryson, "Cortesía", 2002, p. 357.

¹³⁷ Torres-Septién, "Códigos", 2002, p. 357.

¹³⁸ Bryson, "Cortesía", 2002, p. 373, 375, 387.

rescatará su valor como pautas de comportamiento consideradas modélicas y, muy especialmente, su papel en la autoregulación del comportamiento que, en consecuencia, termina manifestándose también en el plano de lo social, por la coacción que ejercen los grupos y las instituciones en el comportamiento y/o la apariencia de los individuos.

En esta dinámica histórica y social, es necesario no perder de vista el papel de la Iglesia Católica como creadora y difusora de comportamientos y normas. Por esta razón, con el paso de los años, esta institución ha implementado una cantidad valiosa de medios para hacer llegar a sus miembros y a otros sectores de la sociedad sus ideas con relación a los deberes ante los demás, la moral sexual, los términos de la participación política y social, entre otros temas no menos relevantes.

Asimismo, la catolicidad ha desarrollado mecanismos destinados a la transformación de la conducta y al control emotivo y de los afectos (la penitencia, el sacramento de la reconciliación, etcétera) que resultan cotidianos para los integrantes de esta iglesia. Para entender mejor esta cuestión es necesario voltear también la mirada hacia las órdenes religiosas que, desde sus diferentes espiritualidades y carismas, han desarrollado un pensamiento fascinante que retoma aspectos como la autocoacción, y el control social e institucional, en los que entran en juego aspectos como la vergüenza y el pudor.

Aunque, para entender en su totalidad estas ideas, es fundamental hacer una precisión que el historiador no debe de perder jamás de vista a la hora de hacer su labor: el comportamiento civilizador que la espiritualidad católica promueve también presenta matices interesantes pues, a través de él, hay una búsqueda de la libertad mediante el control del pecado y la perfección en el amor al prójimo a través del ejercicio de la caridad. Para todo ello, es necesario el dominio de las pasiones a través de la virtud pues, de no hacerlo, se corre el riesgo de perder el control sobre la razón. Esto explica, en parte, el surgimiento dentro del mundo católico de toda una serie de prácticas corporales y de conducta que buscan controlar el cuerpo para ejercitar la inteligencia y la voluntad humanas y, así, evitar la esclavitud del pecado e inducir al conocimiento de la verdad¹³⁹.

¹³⁹ Limburg, Klaus, “Pecado y libertad humana. La esclavitud del pecado (San Juan Crisóstomo en sus homilías sobre la Epístola a los romanos)”, en Sancho, Jesús, Belda, Juan, Fuentes, Antonio, Izquierdo, César y Tejero Eloy (Coordinadores) *Reconciliación y Penitencia. V Simposio Internacional de Teología de la Universidad de Navarra*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, 1983, pp. 459-479.

1.2.3. Ecos educativos del siglo XVII: Cortesía y buenas maneras en la obra de Jean-Baptiste de la Salle

La escritura fue una labor primordial para el fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas razón por la cual, a lo largo de su vida, Jean-Baptiste de la Salle escribió diversos textos que, con el paso del tiempo, se convirtieron en éxitos editoriales que conocieron varias ediciones o reimpresiones¹⁴⁰. Evidentemente, algunos de ellos fueron de carácter espiritual o estuvieron encaminados hacia la institución y el orden de la naciente congregación, debido a lo cual los mismos lasallistas los catalogan como obras ascéticas, espirituales y de escritos personales.

Tal es el caso de las *Reglas Comunes de los Hermanos de las Escuelas Cristianas* que son un conjunto de “principios generales de vida espiritual y normas menudas para la vida diaria”¹⁴¹, redactadas en la etapa fundacional de los Hermanos de la Salle, y de las cuales los ejemplares más antiguos datan de 1705, 1718 y 1726¹⁴². Otros ejemplos más son la *Regla del Hermano Director*, cuyo primer texto conocido es de 1718¹⁴³; el *Memorial sobre el hábito* que data de finales de 1689 o inicios de 1690¹⁴⁴; la *Explicación del método de oración mental* escrita hacia el final de la vida de su autor (aproximadamente entre octubre de 1717 y marzo de 1718)¹⁴⁵ y otros textos no menos importantes.

Otra categoría más de la obra de la Salle es la de los textos catequísticos (así clasificada por el Instituto mismo) cuyos destinatarios eran los Hermanos que laboraban con los alumnos en el salón de clases, o bien, cristianos adultos que podía estar casados y tener

¹⁴⁰ Sauvage, Michel, “Colección de varios trataditos. Presentación de la obra”, en *Colección de Varios Trataditos*, Madrid, San Pío X, 2001, versión digital en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/estudios_lasalianos/ocjbs_es/04-coleccion.pdf, consultado el 17 de noviembre de 2016, pp. 129-130.

¹⁴¹ De la Salle, Jean-Baptiste, *Obras completas I: Obras ascéticas y espirituales y escritos personales*, Madrid, San Pío X, 2001, versión digital en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/estudios_lasalianos/ocjbs_es/01-reglas_comunes.pdf, consultado el 17 de noviembre de 2016, p. 7.

¹⁴² De la Salle, *Obras*, 2001, p. 9.

¹⁴³ De la Salle, Jean-Baptiste, *Regla del Hermano Director*, Madrid, San Pío X, 2001, versión digital en <http://biblio.lasalle.org/bitstream/001/371/3/02-Regla%20del%20Director.pdf>, consultado el 3 de mayo de 2018, p. 59.

¹⁴⁴ De la Salle, Jean-Baptiste, *Memorial sobre el hábito*, Madrid, San Pío X, 2001, versión digital en: http://relal.org.co/_media/_218/relal.vcb.com.co/images/Pensamientos_de_la_salle/Obras/6_Escritos_personales_SJBS.pdf, consultado el 3 de mayo de 2018, p. 84.

¹⁴⁵ De la Salle, Jean-Baptiste, *Explicación del método de oración mental*, Madrid, San Pío X, 2001, versión digital en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/estudios_lasalianos/ocjbs_es/06-metodo_oracion.pdf, consultado el 3 de mayo de 2018, p. 199.

diversas ocupaciones y oficios. Como ejemplos de esta categoría de textos lasalianos pueden mencionarse los *Deberes del cristiano para con Dios y medios para cumplirlos debidamente*, que pudo ser escrito por Jean-Baptiste de la Salle antes de 1702¹⁴⁶ y los *Ejercicios de piedad que se hacen durante el día en las escuelas cristianas*, del que hubo una edición en vida misma del Fundador de los religiosos lasallistas¹⁴⁷.

Finalmente, una categoría más de obras de Jean-Baptiste de la Salle es la de los textos pedagógicos y escolares, entre los que destaca la *Guía de las Escuelas Cristianas* que “recoge todo lo que los Hermanos de las Escuelas Cristianas habían de tener en cuenta en el modo de dar la clase y de mantener las escuelas del Instituto”¹⁴⁸. Sin embargo, dentro de esta categoría entran también algunos libros de texto, cuya redacción fue también del interés de la Salle.

Por esta razón, en vida llevó a cabo diversas publicaciones, e incluso, reediciones de textos como un *Silabario* (1698) que actualmente se encuentra perdido¹⁴⁹; y las *Reglas de cortesía y urbanidad cristiana para uso de las escuelas cristianas* que fue elaborado para los estudiantes de los centros educativos lasallistas. Es importante señalar que, evidentemente, en esta última obra se encuentran contenidas la mayoría de sus ideas sobre cortesía y urbanidad. Dicho libro fue diseñado para los estudiantes que se encontraban en el octavo nivel de lectura, los cuales, debido a su dominio del francés y el latín, debían comenzar a leer en letra gótica, lo que resultaba más complejo para ellos¹⁵⁰.

Debido a que en otros niveles de lectura se ponía al alcance de los niños frases de la Biblia y de otros textos piadosos, se concibió la idea de elaborar el libro de urbanidad como un escrito formativo. No obstante, los alcances del texto trascendieron el ámbito para el que

¹⁴⁶ De la Salle, Jean-Baptiste, *Deberes del cristiano I*, Madrid, San Pío X, 2001, versión digital en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/estudios_lasalianos/ocjbs_es/11-deberes_i.pdf, consultado el 3 de mayo de 2018, pp. 6-7, 9.

¹⁴⁷ De la Salle, Jean-Baptiste, *Ejercicios de piedad que se hacen durante el día en las escuelas cristianas*, Madrid, San Pío X, 2001, versión digital en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/estudios_lasalianos/ocjbs_es/17-ejercicios_piedad.pdf, consultado el 3 de mayo de 2018, p. 663.

¹⁴⁸ De la Salle, Jean-Baptiste, *Guía de las Escuelas Cristianas*, Madrid, San Pío X, 2001, versión digital en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/estudios_lasalianos/ocjbs_es/09-guia_escuelas.pdf, consultado el 3 de mayo de 2018, p. 5.

¹⁴⁹ De la Salle, Jean Baptiste, “Silabario” en Gallego, Saturnino, *Vida y pensamiento de San Juan Bautista de la Salle, II Escritos*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1986, p. 772.

¹⁵⁰ De la Salle, Jean-Baptiste, “Reglas de cortesía y urbanidad cristiana para uso de las Escuelas Cristianas” en Valladolid, José María (editor), *Obras completas de San Juan Bautista de la Salle*, Madrid, San Pío X, 2001, versión digital en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/estudios_lasalianos/ocjbs_es/10-urbanidad_cortesia.pdf, consultado el 25 de junio de 2018, p. 193.

fueron creados y llegaron a otra clase de públicos en numerosas ediciones, a lo cual favoreció la impresión del texto en caracteres normales para facilitar el ejercicio de la lectura¹⁵¹.

En este punto, es necesario precisar que las obras de la Salle dedicadas a la cortesía y la urbanidad no fueron un hecho aislado y único en su contexto. Para explicarlo, es necesario remitirse al siglo XVI, momento en el que la Reforma protestante se desarrolló en Europa Occidental, dando lugar al nacimiento de un conjunto de doctrinas e iglesias cristianas como el luteranismo, el calvinismo y el unitarismo¹⁵². El impacto de este fenómeno religioso, social e, incluso, político, se dejó sentir en diversos aspectos de la vida, entre ellos, el de los comportamientos, mediante el surgimiento de una moral y una ética protestantes.

Esto último sucedió debido a un cambio profundo en las creencias sobre la salvación. Así, mientras en el universo católico las buenas obras son necesarias para alcanzarla, los protestantes asumen que se llega a ésta mediante la gracia divina. De hecho, dentro de la espiritualidad protestante se dieron casos más extremos, como sucedió con los calvinistas, que enfatizaron la cuestión de la predestinación, una idea que establecía que Dios ya había determinado previamente quiénes se salvarían y quiénes se condenarían, desde el momento mismo de la creación¹⁵³.

Esto provocó que el creyente asumiera una conducta de autovigilancia permanente, al grado de que es posible observar un ascetismo secular, que se vio complementado con el control social mutuo. Esta vigilancia por parte de los otros surgió, a su vez, por el cambio que el protestantismo introdujo al desechar el sacramento de la penitencia, muy ligado a la idea de que la Iglesia es intermediaria entre Dios y los seres humanos (en este sentido no hay

¹⁵¹ De la Salle, “Reglas”, 2001, pp. 193-194.

Cabe señalar que, durante el siglo XIX, las Reglas de cortesía y urbanidad cristiana de la Salle fueron especialmente exitosas por lo que, en la actualidad, se pueden encontrar ejemplares de 171 ediciones, algunas de las cuales se realizaron fuera de Francia, en ciudades como Montreal (1829), Bruselas (1830 y 1845), Namur (1856) y Dublín (1851). Para ejemplificar la aceptación del texto en amplios grupos de lectores basta observar el comportamiento de las ediciones de la obra en 1825, que fueron un total de seis, todas ellas pertenecientes a seis imprentas distintas. De la Salle, “Reglas”, 2001, p. 195.

¹⁵² López Sánchez, Olivia, “Virtuoso, templado y ahorrativo. Las prescripciones metodistas e higienistas del cuerpo en México, siglos XIX y XX”, en *Op. Cit.*, no. 19, 2009-2010, versión digital en: https://pdfs.semanticscholar.org/ad28/74ff188af609342a7c9bd7c5bde0494c203c.pdf?_ga=2.96897750.81686929.1564205811-108411551.1564205811, consultado el 27 de julio de 2019, p. 183.

¹⁵³ Arruñada, Benito, “Protestants and Catholics: Similar Work Ethic, Different Social Ethic”, en *The economic Journal*, v. 120, no. 547, 2010, versión digital en: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2009.02325.x>, consultado el 27 de julio de 2019, p. 893.

que olvidar que, de acuerdo con las iglesias protestantes, la Biblia es la única fuente de revelación y se encuentra al alcance de todos los fieles)¹⁵⁴.

Esta supervisión de la propia conducta y de la de los demás como resultado del protestantismo, se manifestó mediante el establecimiento de una moral y una ética cuya influencia se hizo sentir en el ámbito de lo personal y privado pero, también, en las esferas política y económica¹⁵⁵. Así, los comportamientos, los hábitos laborales, los gestos del cuerpo y otros aspectos, comenzaron a ser fiscalizados, lo que no pasó desapercibido para la Iglesia Católica. Ejemplo de esto último fueron, por ejemplo, las ideas jansenistas (muy enfocadas en la predestinación), o bien, la crítica a la relajación moral de la Ilustración Cristiana (o Ilustración Católica) del siglo XVIII¹⁵⁶. Lo anteriormente expuesto permite ver a los manuales de cortesía y buenas maneras de la Salle como una manifestación del impacto de la Reforma y las nuevas iglesias cristianas, si bien la obra lasallista posee características y matices propios que serán explicados a continuación.

Así, al inicio de esta obra, Jean-Baptiste de la Salle manifiesta su molestia ante aquellos que asumen que la urbanidad y la cortesía son cualidades meramente humanas y mundanas¹⁵⁷ mientras que, para este autor, ambas obedecen a una motivación esencialmente cristiana. Por esta razón, es crucial que los padres y los educadores no inviten a los niños a seguir las reglas de las buenas maneras alegando que, de no cumplirlas, “se los criticará, perderán la estima o se los ridiculizará, ya que todas esas formas sólo son adecuadas para inspirarles el espíritu del mundo y para alejarlos del espíritu del Evangelio”¹⁵⁸.

Cabe mencionar que, según el fundador de los Hermanos, la cortesía y la urbanidad son también aspectos de la virtud de la caridad, especialmente cuando se trata del amor hacia los demás, manifiesto en las prácticas de urbanidad vinculadas con el próximo a través de expresiones de benevolencia y honor. Sin embargo, de acuerdo con el autor, estas muestras de respeto no deben nacer de la deferencia hacia los nombramientos y rangos, sino de la

¹⁵⁴ Arruñada, “Protestants”, 2010, p. 894.

¹⁵⁵ Cervantes-Ortiz, Leopoldo, “La ética calvinista: una introducción a sus aspectos teóricos y prácticos”, en *Teología y cultura*, v. 8, 2007, versión digital en: http://www.teologiaycultura.com.ar/arch_rev/vol_8/4_etica_calvinista_leopoldo_cervantes.pdf, consultado el 28 de julio de 2019, pp. 40-45.

¹⁵⁶ De la Puente Brunke, José, “El *Mercurio Peruano* y la religión”, *Anuario de Historia de la Iglesia*, v. XVII, 2008, versión digital en:

<http://hdl.handle.net/10171/10399>, consultado el 28 de julio de 2019, p. 140.

¹⁵⁷ De la Salle, “Reglas”, 2001, p. 197.

¹⁵⁸ De la Salle, “Reglas”, 2001, p. 197.

naturaleza de las personas como miembros de Cristo y templos vivos movidos y alentados por el Espíritu Santo¹⁵⁹.

¿Debe pensarse que, a través de estas palabras, de la Salle desestima el peso de la coacción social e institucional y del prestigio social en el ordenamiento de la conducta? En caso afirmativo, entonces, ¿de dónde proviene la principal motivación para la regulación del comportamiento? Ciertamente, cuando se trata de la civilidad, la cortesía, la urbanidad y las buenas maneras, la presencia física, la apariencia y el comportamiento están sujetos a la vigilancia y la aprobación de otros. Esto significa que el individuo está constantemente siendo observado y juzgado, por lo que se ve obligado a seguir fielmente las disposiciones dictadas, para así evitar la burla, la desaprobación y el escarnio.

Aunque, cuando se trata de la propuesta de conducta elaborada por Jean-Baptiste de la Salle, es posible establecer que el observador que evalúa los comportamientos es Dios¹⁶⁰, por lo que su mirada divina se posa sobre la persona de manera permanente para juzgar sus actos. Es por esta razón que, en los colegios lasalianos, las oraciones se iniciaban (y es probable que todavía se haga) recordando siempre que se está en la Santa Presencia de Dios (algo que, teóricamente, se debería de reafirmar varias veces en el día). Hay que subrayar que esta idea está presente en la obra del fundador de los religiosos de la Salle, concretamente, en la *Guía de las Escuelas*:

Se les animará a que entren en sus clases con profundo respeto, en atención a la presencia de Dios. Llegados al centro, harán una inclinación profunda al crucifijo, y saludarán al maestro, si está allí; luego se arrodillarán para adorar a Dios y hacer una breve oración a la Santísima Virgen. Después de haberla hecho, se levantarán, harán de nuevo una inclinación al crucifijo, saludarán al maestro y luego irán pausadamente y sin ruido a su puesto ordinario.

O bien:

¹⁵⁹ De la Salle, “Reglas”, 2001, pp. 197-198.

¹⁶⁰ Bonilla y Ramos, *Misión*, 2005, p. 31.

Los que leen en el segundo cartel aprenderán y repetirán los actos de la presencia de Dios, de invocación al Espíritu Santo, de adoración y de agradecimiento, que vienen a continuación del comienzo tanto de la oración de la mañana como de la tarde.

Y también:

Repasarán la oración de la siguiente manera: uno dice una frase y otro la siguiente. El primero, por ejemplo, dirá: Acordémonos de que estamos en la presencia de Dios, y digamos; después añadirá: Dios mío, creo firmemente que estáis en todas partes y que estáis aquí presente. El otro seguirá: que me veis y que me oís. El primero dirá luego: Creo que nada hay oculto para vos, y que conocéis todos mis pensamientos y lo profundo de mi corazón.

Finalmente:

A cada hora del día se harán breves oraciones que servirán al maestro para renovar su atención sobre sí mismo y a la presencia de Dios, y a los escolares para habituarles a pensar en Dios de vez en cuando durante el día, y disponerlos a ofrecerle todas sus acciones, para atraer su bendición sobre ellas¹⁶¹.

Considerando lo arriba expuesto, puede decirse que uno de los aspectos más interesantes de la propuesta de Jean-Baptiste de la Salle es que, para éste, existen dos tipos de cortesía y urbanidad: una “puramente mundana y casi pagana” y otra cristiana¹⁶². Así pues, la cortesía y urbanidad cristianas son definidas como “un proceder prudente y regulado que uno manifiesta en sus palabras y acciones exteriores, por sentimiento de modestia, de respeto, o de unión y caridad para con el prójimo, y toma en consideración el tiempo, los

¹⁶¹ De la Salle, “Guía”, 2001, pp. 13, 17-18, 51.

¹⁶² De la Salle, “Reglas”, 2001, p. 198.

lugares y las personas con quienes se trata”¹⁶³. Tomando en cuenta lo dicho líneas arriba, aquí es válido observar, entonces, que la cortesía y la urbanidad de la Salle ejercitan en la virtud, aunque predomina la práctica de la caridad por encima de otras virtudes.

En las *Reglas de cortesía y urbanidad cristiana*, la exposición de los temas se desarrolla en dos grandes ejes temáticos. El primero de ellos se enfoca en el recato que debe observarse en los modales y en el comedimiento del cuerpo, mientras que el segundo habla de las señales de respeto hacia los demás ante diversas situaciones de carácter social¹⁶⁴.

Con relación al primero de estos aspectos, el autor del texto comienza recomendando el autodomínio y la compostura del cuerpo y sus movimientos. Por ello advierte sobre ciertas actitudes como la afectación, la incomodidad, el descuido, la flojera y otras, que propician una mala proyección hacia el resto de las personas¹⁶⁵. Además, la disposición del cuerpo debe mostrar la gravedad y la majestuosidad que nacen de la modestia y la cordura que un cristiano debe presentar en su conducta.

Congruente con la cortesía y la urbanidad cristianas que propone, Jean-Baptiste de la Salle menciona también que este aire de nobleza y grandeza no debe proceder de la estima de uno mismo, sino de la conciencia de que todo ser humano es hijo de Dios. Pese a esto, el autor advierte que nadie debe de caer en el orgullo y la altivez en la postura y el comportamiento¹⁶⁶.

Considerando estas ideas, es posible afirmar que el concepto de la persona humana se hace presente en las concepciones sobre el cuerpo que el fundador de los Hermanos expone en su obra, al resaltar que el hombre es hijo de Dios. Por ello, el ser humano ha sido hecho a su imagen y semejanza, lo que hace que su cuerpo participe de la dignidad de la imagen del Creador, y de lo cual se deriva el necesario respeto y vigilancia que debe tributársele.

A su vez, de la Salle hace algunos comentarios sobre la postura del cuerpo, entre los que destaca su recomendación de mantenerse derecho sin inclinarse hacia los lados o encorvarse. La postura debe ser correcta incluso al momento de sentarse o bien, cuando se

¹⁶³ De la Salle, “Reglas”, 2001, p. 198.

¹⁶⁴ De la Salle, “Reglas”, 2001, p. 199.

¹⁶⁵ De la Salle, “Reglas”, 2001, p. 199-200.

¹⁶⁶ De la Salle, “Reglas”, 2001, p. 200.

experimenta alguna incomodidad, que no debe manifestarse en la posición y expresión del cuerpo¹⁶⁷.

En un capítulo posterior, el autor hace algunas precisiones sobre la posición de las rodillas, las piernas y los pies. Dichas sugerencias pueden ser consideradas complementarias de lo que se aconseja sobre la postura pues, entre las cosas que se mencionan, hay indicaciones sobre lo ideal de no apretar o separar las piernas (manteniéndolas en una postura natural), o bien, sobre lo correcto de mantener los pies “en ángulo hacia afuera, y los talones separados y alejados unos cuatro dedos uno de otro”¹⁶⁸ cuando se está parado.

El tema de la postura es tan importante para Jean-Baptiste de la Salle que aparece en otras de sus obras. Un ejemplo de esto son las *Reglas comunes de los Hermanos de las Escuelas Cristianas* que establecen que los religiosos lasalianos “llevarán siempre la cabeza derecha, inclinándola un poco hacia adelante; no la volverán atrás, ni de un lado a otro; y si la necesidad les obliga a ello, volverán a un tiempo todo el cuerpo pausada y gravemente”¹⁶⁹. Asimismo, *La Guía de las Escuelas Cristianas* menciona que el profesor deberá vigilar que

Los escolares tengan el cuerpo siempre lo más derecho que puedan, y que no lo inclinen sino un poquito y sin tocar la mesa; de tal modo que colocando el codo en la mesa, la barbilla pudiera apoyarse en el puño; deben tener el cuerpo ligeramente vuelto y libre hacia el mismo lado [izquierdo]. El maestro les obligará a observar con exactitud todos los demás aspectos que miran a la postura del cuerpo según las reglas de la escritura.

Atenderá sobre todo a que no alejen demasiado el brazo derecho respecto del cuerpo; y a que no apoyen el estómago en la mesa, pues, aparte de que es muy poco fino, dicha postura podría causarles grandes molestias. Para enseñar a situar bien el cuerpo, el maestro colocará al alumno en la postura que debe mantener y cada miembro en el sitio que debe estar, y cuando vea que cambian de postura, cuidará de volver a colocarlos bien¹⁷⁰.

¹⁶⁷ De la Salle, “Reglas”, 2001, p. 200.

¹⁶⁸ De la Salle, “Reglas”, 2001, p. 217.

¹⁶⁹ De la Salle, “Reglas”, 1986, p. 168.

¹⁷⁰ De la Salle, “Guía”, 1986, p. 745.

Después de las reglas sobre la compostura del cuerpo, se exponen diversas recomendaciones sobre sus diferentes partes, empezando por la cabeza y las orejas. Así, entre las principales sugerencias que se desarrollan en estos apartados, se encuentra la importancia de mantener derecha la cabeza, evitando a toda costa rascarla y procurando mantenerla peinada y limpia (especialmente si no se usa peluca), al igual que los oídos. Sobre estos últimos, de la Salle menciona también que no deben ser adornados ya que, a través de ellos se introduce la palabra de Dios en el corazón y la mente de las personas por lo que, por respeto, nada que exteriorice vanidad debe aproximarse a las orejas¹⁷¹.

Asimismo, para el autor es importante no acicalarse y tocar en público o de manera constante los cabellos, pues se considera de muy mala educación. Por otra parte, sobre el rostro, además del necesario cuidado y limpieza (que no deben caer en la vanidad¹⁷²), el fundador de los Hermanos menciona la relevancia de que la cara no manifieste las pasiones, si bien es conveniente componerla de acuerdo con las circunstancias que se presentan.

Más preciso sería decir que los estados ideales de las facciones para Jean-Baptiste de la Salle son el comedimiento, la seriedad y la gravedad. Pese a estas indicaciones, el autor no tiene inconveniente con las manifestaciones del pudor, al cual considera el adorno más estético de las mejillas, pues hace que éstas se sonrojen en la persona virtuosa cuando se dice en su presencia alguna mentira o palabra deshonesta, pues “sólo los insolentes y los desvergonzados pueden mentir con osadía, o decir o hacer algo indecente sin sonrojarse”¹⁷³.

Con relación a los ojos, las *Reglas de cortesía y urbanidad cristiana* establecen que deben reflejar dulzura y tranquilidad. De manera general, la postura más idónea para los ojos es tenerlos “medianamente abiertos, a la altura de su cuerpo, de manera que se puedan ver claramente y con facilidad a todas las personas con quienes se está”. Asimismo, se debe evitar mantener la mirada fija en las personas, en particular cuando se trata de individuos del sexo opuesto aunque, cuando sea necesario mirar a los demás, se debe hacer suave y educadamente, y sin transmitir pasiones desordenadas¹⁷⁴.

De la Salle dedica especial atención a lo que debe evitarse en los niños a través de la educación, como los bizcos, los visajes con los ojos “para aparentar que son terribles”, mirar

¹⁷¹ De la Salle, “Reglas”, 2001, pp. 200-201.

¹⁷² De la Salle, “Reglas”, 2001, p. 202-204.

¹⁷³ De la Salle, “Reglas”, 2001, pp. 203-205.

¹⁷⁴ De la Salle, “Reglas”, 2001, p. 206.

“con un ojo cerrado, como hacen los arcabuceros cuando tiran al blanco” y otros gestos similares. El autor dirige también una indicación especial a la mirada que deben mantener los religiosos, que debe caracterizarse por ser recogida¹⁷⁵.

Esta observación se encuentra presente en otros textos suyos enfocados en los Hermanos, a quienes sugiere considerar que los ojos son el “origen de toda clase de desórdenes en una Comunidad”. Por esta razón, para su fundador, los religiosos lasalianos deben llevar bajos los ojos, no ver fijamente al rostro de personas de rango o pertenecientes al sexo opuesto, no mirar de soslayo y, en general, guardar un gran recato en la mirada¹⁷⁶.

En el apartado de las *Reglas de cortesía y urbanidad cristiana* referente a los modales y a la compostura de las partes del cuerpo, Jean-Baptiste de la Salle se enfoca también en la nariz y, por consecuencia, en los modos de estornudar y sonarse. Así, entre los comentarios que realiza al respecto destaca su preocupación sobre el hecho de que las personas no deben arrugar la nariz, una recomendación que también hizo a los Hermanos “a fin de que se note en ellos una cordura exterior, que sea indicio de la interior”¹⁷⁷.

Al igual que con otras parte del cuerpo, para de la Salle, la limpieza de la nariz es muy importante, además de que es conveniente no tocarla y no hurgar en ella, y estornudar o sonarse con discreción, para lo cual hay que usar pañuelo (que deberá estar perfectamente limpio). A su vez, el autor censura el uso del rapé¹⁷⁸ (un tabaco que se aspira por la nariz), como incluso puede observarse en una de las pocas cartas suyas que se conservan, en la cual la Salle claramente requiere información sobre un Hermano con este hábito, no sin un cierto aire de reproche¹⁷⁹.

En un fragmento de sus reglas de urbanidad, Jean-Baptiste de la Salle se refiere también a la boca, la lengua, los labios y los dientes. Al respecto, el autor menciona la necesaria limpieza de estas partes del cuerpo, además de que da algunas instrucciones sobre cómo tomar los alimentos y advierte sobre la mala costumbre de hacer muecas y gestos¹⁸⁰.

¹⁷⁵ De la Salle, “Reglas”, 2001, p. 206-207.

¹⁷⁶ De la Salle, “Reglas”, 1986, p. 169.

¹⁷⁷ De la Salle, “Reglas”, 1986, pp. 169, 207.

¹⁷⁸ De la Salle, “Reglas”, 2001, pp. 207-209.

¹⁷⁹ De la Salle, Jean-Baptiste, *Cartas en Gallego*, Saturnino, *Vida y pensamiento de San Juan Bautista de la Salle II: Obra*, Madrid, La editorial Católica, S. A. Biblioteca de Autores Cristianos no. 477, 1986, p. 113.

¹⁸⁰ De la Salle, “Reglas”, 2001, p. 209-210.

Cabe señalar que el habla y la pronunciación también son de su interés, por lo que da varias indicaciones sobre cómo deben realizarse.

En un primer momento, se aconseja no apresurarse al hablar a fin de pronunciar bien, y para lo cual es útil abrir perfectamente la boca. Así también, es importante desarrollar un tono de voz suave y apacible¹⁸¹, con un volumen adecuado que permita ser escuchado sin gritar pues, alzar la voz es especialmente molesto. Es por esta razón que para el autor es una mala costumbre que debe evitarse en los estudiantes, tal y como se lee en la *Guía de las escuelas*, en la cual se advierte, por ejemplo, que los alumnos no deben esperar a la entrada de la escuela gritando o cantando¹⁸².

Por otra parte, es necesario ser cuidadosos y educados al momento de bostezar, toser y escupir, particularmente los niños que comenten faltas como empujar “con la lengua los gargajos y la saliva hasta el borde de los labios” o que “escupen intencionadamente sobre otros”, hacia el techo, o bien, al aire¹⁸³.

De la Salle escribió también algunas ideas sobre las manos que, como otras partes del cuerpo, deben estar perfectamente limpias. A su vez, se deben evitar los gestos excesivos (como los golpes, que son considerados infantiles y propios, además, de niños malportados) y evitar ocultar las manos bajo el vestido, en los bolsillos, o detrás de la espalda¹⁸⁴.

Un apartado especial merece la descripción de los deberes y comportamientos que para el fundador de los Hermanos deben observarse con relación a ciertas partes del cuerpo “que se deben mantener ocultas”. Al respecto se señala que, con excepción de la cabeza y las manos, el cuerpo debe permanecer cubierto. Asimismo, considerando que para el autor los cuerpos son “templos vivos, en los que Dios quiere ser adorado en espíritu y en verdad” o “tabernáculos que Jesucristo se ha escogido como morada”, deben ser tratados con profundo respeto, lo cual implica no tocarlos ni mirarlos si no es indispensable y con actitud circunspecta¹⁸⁵ y, definitivamente, no está permitido ver o tocar los cuerpos de otros (en especial los del sexo opuesto).

¹⁸¹ De la Salle, “Reglas”, 2001, p. 210.

¹⁸² De la Salle, “Guía”, 1986, p. 741.

¹⁸³ De la Salle, “Reglas”, 2001, p. 213.

¹⁸⁴ De la Salle, “Reglas”, 2001, pp. 214-215.

¹⁸⁵ De la Salle, “Reglas”, 2001, p. 216.

Aquí es necesario preguntarse si mantener en buenas condiciones el cuerpo (sin hacer de él un valor absoluto) no sería una especie de disciplina espiritual para Jean-Baptiste de la Salle, a través de la cual el cristiano podía obtener bendiciones y gracias espirituales. Ciertamente, muchas de las ideas expuestas por el fundador de los religiosos lasalianos se vinculan a una moral puritana presente en la tradición cristiana pero, habría que considerar también la posibilidad de que de la Salle y sus contemporáneos temieran una rendición de cuentas sobre el cuidado del cuerpo por parte de la divinidad a la hora de la muerte, debido a lo cual el cuerpo se transforma en un vehículo para la libertad y la salvación. Para terminar, cabe señalar que, al final de este capítulo, el autor se enfoca también de manera muy breve en lo que él llama “las necesidades del cuerpo” (como dormir, orinar u otras), que deben ser satisfechas con discreción¹⁸⁶.

La segunda parte de las *Reglas de cortesía y urbanidad cristianas* (relativa a las actividades cotidianas) comienza con las recomendaciones que el autor hace sobre los momentos y las formas en las que una persona debe acostarse y levantarse. Al respecto, el fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas señala lo positivo de despertar temprano y de no invertir el orden de las actividades para realizar labores de noche y dormir de día. A su vez, se hacen algunas sugerencias con relación a la necesaria limpieza que debe observarse en el espacio destinado al descanso y sobre la convivencia con personas de otro sexo en la recámara, lugar en el que hay que comportarse con recato¹⁸⁷.

La vestimenta y la manera de ponerse y quitarse la ropa ocupan un lugar importante en la obra de la Salle dedicada a la cortesía y la urbanidad. Es por esta razón que, entre otras indicaciones, se hacen algunos señalamientos para la correcta elección de la ropa (que debe ser acorde a la talla, la edad y la condición), que siempre deberá estar limpia y ser ajena al excesivo descuido pero, sobre todo, al cuidado exagerado pues “la afectación es contraria a la ley de Dios, que condena el lujo y la vanidad en los vestidos y en todos los adornos externos”¹⁸⁸. Por si esto no fuera suficientemente preciso, se describieron también toda una serie de reglas para portar el sombrero, la capa, los guantes, las medias, la camisa, la corbata y los zapatos, además de accesorios como la espada, la vara, el bastón y la cachava¹⁸⁹.

¹⁸⁶ De la Salle, “Reglas”, 2001, p. 217.

¹⁸⁷ De la Salle, “Reglas”, 2001, pp. 219-221.

¹⁸⁸ De la Salle, “Reglas”, 2001, pp. 221-224.

¹⁸⁹ De la Salle, “Reglas”, 2001, p. 226-230.

En apartados posteriores, se desarrolló el tema de los alimentos, en el que se insiste en la moderación ante la natural propensión del hombre por buscar el placer en la comida y la bebida, una conducta contraria a la urbanidad y a las normas del Evangelio. Cabe señalar que, además de estas recomendaciones que obedecen a la moral cristiana, Jean-Baptiste de la Salle dio indicaciones muy precisas sobre las cosas que se hacen antes de comer (como lavarse las manos, la manera de sentarse respetando rangos y privilegios de quienes están presentes y las formas de bendecir la mesa), sobre los utensilios que se emplean en el comedor y de qué forma se usan, las maneras para comer y beber educadamente y para servir las comidas a los demás¹⁹⁰, entre otros temas no menos importantes.

Las diversiones tienen también un lugar importante en las *Reglas de cortesía y urbanidad cristianas*, sobre todo porque su autor las considera necesarias y permitidas, ejemplo de lo cual es el relato bíblico que narra el descanso del Señor después de la creación, o bien, la invitación al descanso que Jesús hizo a los apóstoles después de predicar el Evangelio. Pese a esto, de la Salle advierte sobre el actuar indecente y sobre el esparcimiento contrario a las normas que dictan la cortesía y la honestidad. Así pues, para evitar comportamientos indecorosos el autor deja claras las normas relativas a la recreación y diversiones como el paseo, el juego y el canto¹⁹¹.

Entre ellas destacan, en primer lugar, la prohibición de recrearse a costa de otros y de reír en todo momento y frente a las imperfecciones y desgracias de las personas, o bien, por la mención de palabras irrespetuosas sobre la religión y debido a la contemplación y realización de acciones irreverentes. Otras reglas que deben seguirse, son la debida atención a las jerarquías y rangos durante los paseos (para lo cual se asignan posiciones específicas al momento de caminar o ceder el paso, por ejemplo); la moderación en el juego para evitar caer en la avaricia y el exceso, o bien, para no incurrir en la violencia y la agresión, además del necesario respeto a la hora de ejercer el canto, evitando las letras inapropiadas¹⁹².

En este punto hay que señalar que en el texto existen algunas diversiones que definitivamente no están “permitidas al cristiano, ni por las leyes de la religión ni por las reglas de la cortesía”, como los bailes, las danzas y las comedias cuando se trata de personas

¹⁹⁰ De la Salle, “Reglas”, 2001, pp. 230-248.

¹⁹¹ De la Salle, “Reglas”, 2001, p. 251.

¹⁹² De la Salle, “Reglas”, 2001, pp. 252-258.

de posición social privilegiada, o bien, las marionetas, los equilibristas, los bufones y los charlatanes para los estratos más sencillos de la sociedad¹⁹³.

Con relación a las visitas, se menciona que la justicia y la caridad son los elementos que regulan la cortesía cristiana y que ésta, a su vez, es la que define los momentos idóneos para ir a casa de otros. Considerando lo anterior, para el autor no es correcto hacer demasiadas visitas o invertir mucho tiempo en ellas por el riesgo de incomodar a los demás. Asimismo, es importante presentarse limpio y arreglado cuando se va a casa de alguien más, llamar con suavidad a la puerta, saludar y hacer reverencias al entrar a un aposento, sentarse y levantarse con corrección en el momento adecuado y despedirse con educación¹⁹⁴, entre otras indicaciones no menos importantes.

La conversación también es objeto de comentarios por parte del autor, pues para él es importante que los buenos cristianos no cometan pecado al hablar, por lo que sugiere circunspección en las palabras, para lo cual en el texto se proponen ciertas reglas. Algunas de ellas son la recomendación al cristiano de ser fiel a la verdad y a la sinceridad, evitar ofender a Dios y a la caridad con sus palabras, o bien, platicar únicamente de cosas necesarias y útiles con prudencia y discreción. Asimismo, se recomienda no hablar sin cesar de uno mismo (especialmente cuando la persona solamente se ufana de lo que es o hace), interrogar con recato, no burlarse de los demás¹⁹⁵ y otras indicaciones no menos detalladas e importantes.

Entre las secciones finales que conforman las *Reglas de cortesía y urbanidad cristiana* se encuentran algunos apartados que hacen alusión a la manera en la que hay que dar y recibir objetos, los modos de comportarse con las personas cuando se les encuentra de manera casual, las formas en las que hay que conducirse en la calle o en los viajes a caballo y en carroza, además de algunas instrucciones sencillas para escribir cartas con corrección¹⁹⁶.

Como ha podido observarse, de la Salle elaboró un corpus importante y detallado de ideas relativas a la civildad que, para él, tenían un fundamento absolutamente cristiano, si bien operan en el plano de lo social por lo que, este conjunto de normas fue aceptado, empleado y divulgado de manera entusiasta en Europa entre los siglos XVIII y XIX.

¹⁹³ De la Salle, “Reglas”, 2001, p. 259.

¹⁹⁴ De la Salle, “Reglas”, 2001, pp. 261-263, 265-267.

¹⁹⁵ De la Salle, “Reglas”, 2001, pp. 270-271, 278, 281, 283.

¹⁹⁶ De la Salle, “Reglas”, 2001, pp. 287-289, 291-296.

La expansión de los Hermanos lasallistas por todo el mundo, pudo favorecer la promoción de este tipo de principios fuera de Europa, pues los textos de Jean-Baptiste de la Salle han estructurado su pedagogía y se manifiestan en todos los elementos de su proyecto educativo. Ante esto, resulta indudable la importancia de abordar el recorrido histórico lasallista, que será analizado a continuación.

1.3. Aspectos de la historia lasallista (1651-1905)

El Instituto de los Hermanos de la Salle posee una larga historia que, en sucesivas fases, ha permitido la expansión de esta congregación religiosa por todo el mundo. Evidentemente, la primera etapa comprendida entre 1651 y 1726, corresponde a los orígenes del Instituto en Francia. Así, este período va desde la vida de su fundador hasta la aparición en 1726 de las *Reglas y Constituciones del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, que son una modificación del documento original hecho en vida del Santo de la Salle¹⁹⁷.

De acuerdo con Henri Bédel, un segundo momento en la historia de los Hermanos lasallistas fue el período de 1726 a 1804, que representó una etapa de transición entre la fundación del Instituto y su historia posterior, y en la cual (por lo menos durante sus primeros años) se llevaron a cabo ciertos ajustes en la vida comunitaria de estos religiosos. Así, consagrados tuvieron que enfrentarse a diversos conflictos de carácter administrativo en Francia (país que aún era el centro más importante de actividad para la congregación), con el propósito de luchar por ciertos privilegios que permitieran la subsistencia de las comunidades¹⁹⁸.

Por otra parte, durante este segundo lapso de vida del Instituto, ocurrió un crecimiento en el número de escuelas atendidas por los Hermanos en Francia, Italia y Suiza, además de que los lasallistas incluso trabajaron en diversos asilos en el país de origen de la congregación. Sin embargo, para los años 1751-1777 se decidió hacer más lento el proceso de expansión y crecimiento de las obras educativas, debido a ciertas inquietudes como la

¹⁹⁷ Bédel, *Iniciación*, 1998, p. 192.

¹⁹⁸ Bédel, *Iniciación*, 2002, pp. 25-26, 47.

situación económica de las comunidades y el deseo de seguir proporcionando formación de calidad¹⁹⁹.

Tiempo después, la Revolución Francesa fue un acontecimiento particularmente importante para los lasallistas, debido a la violencia de este momento histórico que se dejó sentir en la obra de los hermanos de la Salle. Cabe señalar que, finalmente, este instituto religioso fue suprimido legalmente en Francia al igual que otras congregaciones seculares en 1792²⁰⁰.

Los años comprendidos entre 1805 y 1875 fueron especialmente complicados para los Hermanos de las Escuelas Cristianas. En primer lugar, el Instituto tuvo que hacer frente al proceso de restauración (entre 1805 y 1833), que pretendía restablecer la congregación después de su supresión en Francia, un evento que había desestabilizado a toda la institución debido al peso que este país tenía para los lasallistas. Para ello, los Superiores recurrieron a Hermanos que se habían unido nuevamente al Instituto o que habían continuado en él en Suiza e Italia, además de otros lasallistas pertenecientes a nuevas generaciones²⁰¹.

Asimismo, un reto de estos años fue el contexto general en el cual los lasallistas tuvieron que emprender su labor en Francia (país en el que aún se encontraban la mayoría de sus fundaciones y acciones educativas) pues, mientras que en los comienzos del Instituto la educación estaba en manos de la Iglesia, posteriormente la enseñanza sería controlada por el Estado²⁰².

Pese a esto, la obra lasallista renació e incluso creció (no sin dificultades y retrocesos) en lugares como Italia, Bélgica, Estados Unidos, la Isla de la Reunión, la Guyana Francesa, Canadá, Turquía, Egipto, Alemania, Inglaterra, Ecuador, Malasia, India, Birmania, Ceilán, Indochina, la Isla Mauricio, Madagascar y Túnez²⁰³.

El Instituto vivió un período de expansión y crisis de 1875 a 1928. Así, durante los primeros años de esta etapa, los lasallistas llegaron a países como España, Irlanda, Chile, Argentina, Colombia, Siria, Palestina, Líbano y Hong Kong. Pero también tuvieron que padecer, en 1904, la prohibición en Francia de la enseñanza a cargo de los miembros de las

¹⁹⁹ Bédel, *Iniciación*, 2002, pp. 49-53, 57, 97-106.

²⁰⁰ Bédel, *Iniciación*, 2002, pp. 174, 183.

²⁰¹ Bédel, *Iniciación*, 2004, p. 18.

²⁰² Bédel, *Iniciación*, 2004, p. 20.

²⁰³ Bédel, *Iniciación*, 2004, pp. 61-68, 103, 109-110, 179-190.

congregaciones religiosas y, como consecuencia de esto, la posterior disolución del Instituto. No obstante, este último acontecimiento permitió que los Hermanos de las Escuelas Cristianas siguieran creciendo hacia Nicaragua, Panamá, Australia, Cuba, México, Venezuela, Bolivia, Perú, Brasil y la Isla de la Trinidad²⁰⁴.

Si bien a un ritmo menor comparado con períodos anteriores (no hay que olvidar que en este momento ocurre la Segunda Guerra Mundial), el lapso de tiempo comprendido entre 1928 y 1946 trajo consigo también nuevas fundaciones lasallistas en países como Portugal, República Dominicana, Costa Rica, Japón, Etiopía y Aruba²⁰⁵. Como ya se ha mencionado, México formó parte de la obra lasaliana a partir del siglo XX, momento en que finalmente se pudo cristalizar la llegada de algunos religiosos franceses al país. Esta circunstancia detonó toda una serie de procesos a través de los cuales el lasallismo en México creció y se vinculó con la realidad del país como se verá en el siguiente capítulo.

²⁰⁴ Bédel, *Iniciación*, 2006, pp. 36, 83-84, 107-111, 127-131, 156-157, 259-263.

²⁰⁵ Bédel, *Iniciación*, 2008, pp. 88-92.

2. Los Hermanos de la Salle en México: Una institución en un panorama político y religioso complejo (1905-1989)

Reiteramos nuestro amor entrañable a la Patria, que se traduce también en el respeto a la Constitución que nos rige a sus leyes justas. Como hombres de fe y esperanza creemos que la clave, el centro y el fin de la historia humana se halla en Jesucristo, nuestro Maestro y Señor.

Hermanos de las Escuelas Cristianas (México), *La misión lasallista en el tercer milenio I*, 2005.

La Iglesia y el Estado son dos actores importantes dentro de la dinámica social y política mexicana. Debido a esto, el historiador verdaderamente interesado en aproximarse al pasado del país debe ocuparse de las acciones, los discursos, y los miembros de ambas instituciones que, a su vez, están relacionados entre sí de manera compleja, prueba de lo cual son los muchos acuerdos y querellas que han protagonizado prácticamente desde la época colonial.

Analizar la vida, obra y circunstancias de los Hermanos de las Escuelas Cristianas implica aproximarse a esta fascinante relación que también se produjo en el panorama educativo mexicano, con sus desacuerdos y lealtades, sus luchas y sus momentos de aceptación y de paz. Y es que los religiosos de la Salle no pueden aislarse del contexto nacional en el que están inmersos. Por el contrario, se puede decir incluso que su situación es particular, pues su posición estaba entre el Estado y la jerarquía eclesiástica, a quienes debían respetar y obedecer, y con quienes se involucraron de diversas maneras.

Considerando esto, y también con el fin de seguir conociendo a los protagonistas de este trabajo de investigación, el presente capítulo tiene el propósito de hacer un recuento de la participación lasallista en México y las circunstancias bajo las cuales se llevó a cabo. Para ello, este apartado hace una reseña histórica sobre la labor lasallista en el país desde la llegada de los Hermanos en 1905. Más adelante, se describe la realidad nacional del siglo XX en dos aspectos intrincados entre sí que repercutieron en las dinámicas lasalianas: el político, cuyo eje de exposición será la cuestión de la laicidad en el sistema educativo mexicano; y el educativo, cuya base de discusión será la enseñanza del civismo en México. Finalmente, se hará algunos apuntes sobre la forma de trabajo lasallista ante las disposiciones oficiales.

Cabe decir que, la información que se desprenda de este apartado, permitirá responder a dos preguntas claves para esta investigación. La primera de ellas se cuestiona sobre cuál era la situación del Instituto lasallista en México durante el siglo XX (previa y posteriormente al Concilio Vaticano II), y la segunda intenta contestar a la interrogante sobre cuáles fueron las condiciones nacionales en las que se desarrollaron los Hermanos de la Salle y cómo respondieron a ellas.

2.1. El Instituto de la Salle en México (1905-1953)

Dentro del panorama diverso e internacional en el cual, a lo largo del tiempo, los lasallistas llevaron a cabo una importante variedad de fundaciones, instituciones y obras, hay que considerar la labor que realizaron en México. A este país llegaron a principios del siglo XX²⁰⁶, como parte de una oleada de grupos educadores franceses masculinos y femeninos, que arribaron a México atraídos por la paz porfiriana y huyendo de la difícil situación que se vivía en Francia²⁰⁷.

Desde el siglo XIX los Hermanos de las Escuelas Cristianas habían intentado hacer una fundación en México, objetivo que no pudo prosperar en ese entonces. Esto se debió a las normas mexicanas en materia de religión y educación existentes como resultado de las leyes de Reforma, las cuales tendían a una mayor separación de la Iglesia y el Estado con disposiciones como el establecimiento de la educación laica, gratuita y obligatoria, entre otras²⁰⁸.

No fue sino hasta el año de 1905 en el que, expulsados de su natal Francia²⁰⁹, un grupo de Hermanos franceses pudo instalarse finalmente en la ciudad de Puebla, lugar que sería el eje central de sus primeras actividades²¹⁰. 1906 fue el año que marcó el inicio oficial de la labor educativa de los lasallistas en México con la apertura de clases de secundaria y

²⁰⁶ Romano, Demetrio, *Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en México: 90 años de servicio educativo 1905-1995*, México, Casa Central, 1995, p. 5.

²⁰⁷ Torres-Septién, “Educadores”, 2004, pp. 217-218.

²⁰⁸ Bermúdez, María Teresa, “Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876” en *Seminario de Historia de la Educación en México, Historia de la lectura en México*, Ediciones del Ermitaño/El Colegio de México, 1988, p. 128.

²⁰⁹ Torres-Septién, *Educación*, 1997, p. 57.

²¹⁰ Romano, *Instituto*, 1995, pp. 5-6.

bachillerato²¹¹, a lo que siguió la creación de nuevos colegios como las escuelas de San Juan Bautista de la Salle (1907), San Ignacio (1908) y otras.

En ese momento, los religiosos de la Salle tenían un gran prestigio ante la sociedad mexicana por el uso que hacían de los métodos educativos más modernos con los que se contaba en Europa. Entre ellos se encontraban el método simultáneo de enseñanza (del que se habló previamente), el establecimiento de grados de avance para la lectura y la escritura (nueve y doce respectivamente) y otros²¹².

Para 1911, los lasallistas ya tenían 13 escuelas gratuitas con 3,240 alumnos matriculados, además de que habían adquirido el compromiso de atender una escuela normal y otros centros educativos²¹³. No obstante, con el inicio de la Revolución Mexicana, la labor realizada en el país por los Hermanos de las Escuelas Cristianas tuvo que suspenderse hasta 1917, debido a que muchos religiosos de este instituto emigraron a Estados Unidos, Cuba y Europa a causa de la lucha armada²¹⁴.

Con el cese de gran parte de los conflictos que se suscitaron durante los primeros años del siglo XX y la promulgación de la Constitución de 1917, los lasallistas regresaron a México, con lo que se inició una etapa de relativa tranquilidad para ellos en la que pudieron seguir con su trabajo en los colegios que habían fundado. Esto fue así hasta que en 1920, debieron detener nuevamente sus actividades por considerar que su seguridad no se encontraba garantizada después de la muerte de Venustiano Carranza aquel mismo año²¹⁵.

Pese a las complejas dinámicas sociales que se vivieron en México a principios del siglo XX, los religiosos lasalianos lograron adaptarse y fundar en el país una mayor cantidad de colegios y universidades y consolidar una provincia con un número importante de religiosos, si bien el período posrevolucionario no fue sencillo para ellos. Así, por ejemplo, sus casas de formación debieron permanecer en el exilio desde el año 1926 hasta 1930²¹⁶ e incluso, años después, debieron ser trasladadas de manera intermitente, como ocurrió en 1935

²¹¹Universidad la Salle Benavente, *Historia de la universidad*, versión digital en: <http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/somos-la-salle-benavente/historia-de-la-universidad.php>, consultado el 5 de Noviembre 2014.

²¹² Torres-Septién, *Educación*, 1997, p. 57.

²¹³ Torres-Septién, *Educación*, 1997, p. 57.

²¹⁴ Universidad la Salle Benavente, *Historia*

²¹⁵ Universidad la Salle Benavente, *Historia*

²¹⁶ Romano, *Instituto*, 1995, p. 8.

cuando el noviciado que se encontraba en Los Amores, Distrito Federal, fue cambiado a Lafayette, Estados Unidos²¹⁷.

A su vez, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, los Hermanos tuvieron que hacer frente a diversas hostilidades como la confiscación a mano armada, el 16 de diciembre de 1934, del Colegio San Borja que se localizaba en la Ciudad de México, y que en ese entonces contaba con un internado con 150 jóvenes, y una matrícula en primaria, secundaria, preparatoria y comercio de 981 alumnos.

Acontecimientos como éste no detuvieron la fundación de otros centros lasallistas y la apertura de cursos, como fue el caso de los Colegios Ignacio Zaragoza (Saltillo, 1937), Cristóbal Colón y Simón Bolívar (Distrito Federal, 1938), Instituto Francés de la Laguna (Gómez Palacio, 1939), Instituto Regiomontano (Monterrey, 1942), Francisco Febres (Guadalajara, 1944), Escuela Cristóbal Colón (Distrito Federal, 1949), Colegio La Salle (León, 1952), Escuela Gratuita Ramón Ibarra y González (actual Colegio La Salle en Analco, 1953), Internado Infantil Guadalupano (Distrito Federal, 1954), el Colegio Guadiana (Durango, 1955, año en el que también se llevan a cabo las celebraciones por los 50 años del Instituto en México), la Normal Superior en el Colegio Benavente (Puebla, 1956), Colegio José Escandón (como extensión en Cd. Victoria, 1956), Fray Miguel de Bolonia (San Juan de los Lagos, 1957), Escuela La Salle (San Nicolás de los Garza, 1957) y la Normal Infantil en el Colegio Benavente (Puebla, 1959)²¹⁸.

En este punto de la narración es importante señalar que, por cuestiones administrativas, el distrito de México se dividió el 1 de enero de 1960 en dos provincias para una mejor administración: El distrito de Durango (con centro en Durango) que comprendía “las comunidades de los estados del calendario B, más las comunidades de la República Dominicana”; y el Distrito de México (con sede en Coyoacán), que comprendía “las comunidades del Calendario A, más la de Acapulco, una vez fundada”²¹⁹.

Los motivos para esta división fueron diversos, como el número de comunidades (23) y de colegios (10) que dificultaban una correcta supervisión por parte del Hermano Visitador, quien debía de recorrer importantes distancias para realizar su trabajo. Por otra parte, la

²¹⁷ Bonilla y Ramos, *Misión*, 2005, p. 282.

²¹⁸ Romano, *Instituto*, 1995, p. 8.

Bonilla y Ramos, *Misión*, 2005, pp. 282, 284.

²¹⁹ Distrito México-Norte, “División del Distrito” en *De La Salle Distrito México-Norte*, enero, 2010, p.2.

cuestión administrativa se dificultaba por la existencia de dos calendarios escolares, pues mientras el del norte iba de septiembre a junio, el del sur comenzaba en febrero para terminar en noviembre²²⁰.

La división del Distrito ya había sido planteada en una carta con fecha del 31 de octubre de 1959 por el Hermano Asistente, si bien en Roma la administración central ya venía estudiando esta posibilidad desde el mes de julio de ese mismo año. Cabe señalar que la división de distritos se consolidó con la firma al año siguiente del documento que sentó las bases de la división, aunque también se realizaron actos previos de celebración como una reunión en Cuernavaca para el 1 de enero de 1960 y una misa en la Basílica de Guadalupe²²¹.

Con el tiempo, el distrito de Durango se transformaría en el distrito México-Norte (con sede en Monterrey) y el Distrito de México se convertiría en el distrito México-Sur Antillas (con sede en la Ciudad de México). Ambos territorios terminarían desarrollando una identidad y procesos propios que se reflejarían en sus dinámicas educativas y, por supuesto, en la impartición de contenidos.

Por otra parte, en este período ocuparon el cargo de visitador los hermanos Jébert Alphonse (1905-1909), Anthime Louis (1909-1913), (1913-1918), Agnel Isidore (1918-1921), Nethelm de Jesús (1921-1923), Alcime Marie (1923-1933), Dosas Lucien (1933-1943), Antonio Ma. Lozano (1943-1946), Benilde Justin (1946-1947), Bernard Grousset (1947-1957 México-Sur, 1960-1963 México Norte) y Víctor Bertrand (1957-1960 México-Sur, 1963-1969 México-Norte); además de Luis Lozano (1963-1966), Rafael Martínez (1966), Juan del Castillo (1966-1972), Manuel Arróyave (1972-1978), Ronaldo Henderson (1978-1984) y Adalberto Aranda (1984-1993) para el distrito México-Sur; y José Cervantes (1969-1975), Gilberto Lozano (1975-1981), Guilebaldo Orozco (1981-1987) y Everardo Márquez (1987-1993) para el Distrito México-Norte²²².

También hay que consignar que se suscitaron otros acontecimientos importantes para ambos distritos, relatados en la historiografía oficial de la congregación. Algunos de ellos fueron la creación de centros educativos como el Colegio La Salle de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (4 de enero de 1966), el Colegio La Salle de la Montaña en Silao, Guanajuato (1 de septiembre de 1970); el Centro de Formación La Salle de Tijuana, Baja California (25 de

²²⁰ Distrito México-Norte, “División”, 2010, p.2

²²¹ Alba, “Cincuenta”, 2010, pp. 9-11.

²²² Bonilla y Ramos, *Misión*, 2005, pp. 277-278.

enero de 1982); y el Centro Educativo La Salle en Santa Catarina, Nuevo León (12 de septiembre de 1987). Asimismo, los hermanos asumieron la dirección de algunos centros educativos como el Colegio La Salle de Delicias, Coahuila (16 de agosto de 1966); y el Colegio La Salle de Monclova, Coahuila (10 de agosto de 1968).

Hay que decir que, en este lapso de tiempo, también se ampliaron las obras educativas existentes como sucedió con la Escuela Cristóbal Colón en el Distrito Federal, que abrió su sección secundaria (6 de febrero de 1954) y su bachillerato (5 de septiembre de 1988), o bien, el nacimiento de la preparatoria vespertina en el Colegio Cristóbal Colón de Lomas Verdes, Estado de México (2 de septiembre de 1982).

Asimismo, la educación superior lasallista tuvo un notable impulso con la fundación de la Universidad de la Salle Bajío en León, Guanajuato (23 de septiembre de 1968); la Universidad de Monterrey (UDEM) en colaboración con los Hermanos Maristas, las Religiosas del Sagrado Corazón y las Hermanas Guadalupanas de la Salle (1 de septiembre de 1969)²²³; y la Universidad La Salle Laguna en Gómez Palacio, Durango (1974).

Cabe señalar también que el trabajo caritativo y asistencial de los Hermanos se multiplicó mediante el inicio de la Misión de Nuestra Señora de Guadalupe en el Valle del Mezquital, Hidalgo (29 de diciembre de 1966) y la creación de una escuela gratuita anexa al colegio San Borja de la Ciudad de México (19 de octubre de 1969).

Finalmente, en estos años, el Instituto vio también el surgimiento del escolasticado de la provincia México-Norte en Monterrey, Nuevo León (17 de septiembre de 1967), que cambiaría de sede varias veces, y la separación del postulantado del aspirantado y del noviciado en la Ciudad de México (19 de octubre de 1969)²²⁴.

En este punto hay que señalar que, pese a la proliferación de obras lasalianas en esta época, cuando se accede a la documentación interna de la congregación en México, las dificultades se ponen en evidencia. Una de ellas fue el apremiante interés de los Hermanos por un mayor compromiso con los más necesitados. Esta discusión muy probablemente, surgió por los aires renovadores del Vaticano II y del CELAM de Medellín, cuyos

²²³ Bonilla y Ramos, *Misión*, 2005, pp. 284-287.

²²⁴ Bonilla y Ramos, *Misión*, 2005, pp. 286-287.

documentos tuvieron una gran repercusión en México, en donde fueron leídos y estudiados con sumo interés por los hermanos de la Salle²²⁵.

Es por ello que, durante el Primer Capítulo Nacional Lasallista de 1970, los religiosos de la Salle hicieron una seria reflexión sobre la necesidad de proporcionar igualdad de oportunidades para todos los alumnos, de fomentar programas para las clases populares y de no “proyectar la imagen de servir con exclusividad o preferencia a la clase acomodada”²²⁶. A su vez, los Hermanos del Distrito México-Norte en su Primer Capítulo de Distrito (llevado a cabo en Gómez Palacio, Durango en 1970) se manifestaron a favor de eliminar todo lo que hiciera de la escuela “un grupo cerrado, exclusivo”, considerando incluso “poner al servicio de la población, las instalaciones de toda la escuela”²²⁷.

Y es que, para este momento, los Hermanos de las Escuelas Cristianas se habían convertido en educadores circunstanciales de las clases media y alta debido a la situación política y educativa del país que condicionó su acercamiento a los más necesitados. Esto se debió a que, ante la falta de subsidios y apoyos por parte del Estado, los lasallistas debieron cobrar por sus servicios educativos.

Debido a esto, la inquietud por la congruencia entre la obra lasaliana en México y el propósito de su fundador siguió presentándose en años posteriores²²⁸. Esto propició que los religiosos de la Salle tuvieran que tomar decisiones que fortalecieran el acercamiento a los más necesitados, ya fuera mediante un trabajo más comprometido de su parte, o bien, a través de la creación de programas, entre otras acciones no menos importantes²²⁹.

Algunos ejemplos de lo anterior fueron los proyectos de sensibilización en la promoción de la justicia (siguiendo los postulados de la doctrina social de la Iglesia) que los lasallistas promovieron entre los estudiantes, padres de familia y maestros de sus colegios; el trabajo de catequesis, misiones y educación abierta entre la población más necesitada,

²²⁵ Hermanos de las Escuelas Cristianas, *Presentación de nuestro primer capítulo de distrito*, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1970, p. 60.

²²⁶ Hermanos de las Escuelas Cristianas, *Primer capítulo nacional lasallista*, Puebla, Ciudad de los Niños, 1970, p. 9.

²²⁷ Hermanos, *Presentación*, 1970, p. 70.

²²⁸ Hermanos de las Escuelas Cristianas, *Tercer capítulo distrital*, Hermosillo, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1975, pp. 42.

²²⁹ Hermanos de las Escuelas Cristianas, *Quinto capítulo distrital México Norte*, Guadalajara, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1983, pp. 17-21.

además del apoyo en instituciones como asilos, orfanatos, reclusorios, etcétera; el incremento del fondo de becas y la mejora de las condiciones de trabajo de los seglares en sus escuelas²³⁰.

Además del panorama histórico antes expuesto, es necesario plantear algunas características generales de la obra de los Hermanos de la Salle en este país. Así, los lasallistas poseen interés por una educación que se declara abiertamente religiosa y se centra en los valores²³¹, con un proyecto que favorece la formación de los más necesitados pues para los lasalianos es una disposición que viene desde sus votos mismos²³². No obstante, y como ya se ha visto, la preocupación por los más vulnerables siempre ha sido un motivo de reflexión en el Instituto. Lo anterior puede comprobarse incluso en la época contemporánea, a través de las continuas exhortaciones que diversos Superiores Generales han realizado a la comunidad internacional de Hermanos, invitándolos a involucrarse más en actividades de desarrollo hacia los menos favorecidos, al grado de que este tipo de proyectos sean la norma y no una excepción²³³.

Tomando en cuenta lo anterior puede decirse que, asumir que los lasallistas se han enfocado completamente a las clases altas es un error producto del descuido o de la falta de precisión. En este sentido hay que señalar que los Hermanos de las Escuelas Cristianas han hecho un esfuerzo importante por promover el voluntariado social, que puede ser “la implicación activa en organismos como Cáritas, Justicia y Paz, Proyde, Manos Unidas”²³⁴ y otras.

En el caso de México, la necesidad urgente de un mayor compromiso con los sectores más vulnerables de la sociedad facilitó la creación de instituciones lasalianas como las preparatorias vespertinas o nocturnas en Cd. Obregón, Santa Catarina y el Colegio Regiomontano Contry (estos dos últimos de Monterrey, Nuevo León); la Secundaria Bernardo Zepeda en Acapulco, Guerrero; el Centro de Formación "Franalba", en Cd. Victoria, Tamaulipas; los Centros de desarrollo en Cd. Obregón, Sonora y la Casa del Buen

²³⁰ Hermanos de las Escuelas Cristianas, *Séptimo capítulo distrital México Norte*, Cd. Guadalupe, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1989, pp. 20-21.

Hermanos de las Escuelas Cristianas, *Segundo capítulo distrital. México-Norte*, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1971, pp. 29-30, 66, 71.

²³¹ Salm, *Señor*, 2004, p. 249.

²³² Salm, *Señor*, 2004, p. 259.

²³³ Basterrechea, José Pablo, *Carta del Hno. Superior General. 15 de mayo 1978*, Roma, Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane. 1978, p. 12.

²³⁴ Botana, *Pedagogía*, 2000, p. 14.

Samaritano en Saltillo, Coahuila, de las que ya se tiene noticia desde los años ochenta o quizá antes²³⁵.

También en México, épocas más recientes han sido testigos de los Centros Comunitarios la Salle, que generalmente emplean el talento de jóvenes universitarios en servicio de la población vulnerable. Algunos ejemplos de esto son el Centro de Desarrollo Comunitario Santa Lucía en la Ciudad de México (CEDEC SL), o el programa de Comunidades de Aprendizaje y Desarrollo, dirigido por la Universidad La Salle de la Ciudad de México y otros²³⁶.

Por otra parte, según lo escrito por Luke Salm, en los momentos y circunstancias en los que no es posible encaminar el servicio educativo a los menesterosos, el Hermano debe “mostrar preocupación especial por los menos aventajados, y (...) hacer de la educación para la paz y justicia social un elemento importante del currículo y de las actividades extraprogramáticas”²³⁷.

2.1.1.1 El panorama lasallista internacional: Reflexiones sobre misión, identidad y vocaciones del Instituto (1953-1989)

Para entender un poco mejor las circunstancias de los Hermanos de la Salle en México durante la segunda mitad del siglo XX, es necesario remitirse a la administración central lasaliana. Así, puede decirse que la situación general de los lasallistas entre los años 1953-1989 fue compleja. Esto se debió a que el Instituto experimentó un proceso de cambio y renovación a raíz del Concilio Vaticano II, a la par de una etapa no exenta de dificultades. Cabe señalar que este fue un período que coincidió con el trabajo de cinco superiores generales: los Hermanos Dionysius V Jezus, A-F De Schepper (1882-1971), Nicet-Joseph, Pierre-Paul Loubet (1898-1999), Charles Henry, T-Joseph Buttiner (1909-1982), José Pablo Basterrechea (1917-1995) y John Johnston (1933-2012)²³⁸.

²³⁵ Hermanos, *Séptimo*, 1989, p. 20

²³⁶Universidad de la Salle México, *Centros comunitarios*, versión digital en: <http://www.lasalle.mx/accion-social/centros-comunitarios/>, consultado el 18 de mayo 2017.

²³⁷ Salm, *Señor*, 2004, p. 249.

²³⁸ La Salle Vietnam Community, *Superior General of the Institute since its foundation, 1680*, versión digital en: http://www.lasan.org/fsc/superior-general/superior_general.htm, consultado el 18 de mayo de 2017.

Sin embargo, para visualizar mejor las dinámicas lasallistas de la segunda mitad del siglo XX (concretamente del período 1953-1989 del que hay una documentación abundante por ser un momento posconciliar) es necesario situarlas dentro del complejo panorama educativo católico del siglo pasado, en el que se debe de considerar también la participación y el trabajo de las congregaciones educadoras, que tuvieron una importante y vertiginosa expansión, para después ser afectadas por una situación compleja que fue profunda y duradera.

De acuerdo con Vanderstraeten, una notoria cantidad de estas congregaciones educadoras pertenecieron a la época de la Contrarreforma, aunque fue durante los siglos XIX y XX que su labor se transformó en algo vital para la Iglesia Católica²³⁹. Una de las razones por las cuales los religiosos educadores se volvieron tan importantes para la Iglesia durante el siglo XX, fue su inmensa fuerza de trabajo que se manifestó en una excelente capacidad para responder en todo momento al llamado del proyecto evangélico con el que se pretendía hacer frente a la secularización de la sociedad²⁴⁰.

Las congregaciones educadoras cobraron relevancia también por su gran facilidad para atraer miembros. Y es que su injerencia en el ámbito educativo y la administración de las escuelas, les permitió detectar vocaciones religiosas de manera muy temprana, lo cual resultó muy favorable para los deseos de crecimiento y expansión de varios de estos institutos religiosos²⁴¹.

Sin embargo, este relativamente sencillo panorama propicio para las vocaciones religiosas, generó también una especie de “dependencia circular”, por la que si bien “la educación escolar frecuentemente proporcionó las mejores perspectivas de crecimiento” también hizo que “el destino de muchas congregaciones se volviera muy dependiente de sus instrumentos de reclutamiento”²⁴².

Con el paso del tiempo, la incorporación de nuevos miembros llegó a convertirse en una preocupación importante para las congregaciones educadoras. Esto fue especialmente

²³⁹ Vanderstraeten, Raf, “Religious activism in a secular world: the rise and fall of the teaching congregations of the Catholic Church”, *Paedagogica Historica*, v. 50, no. 4, 2014, (agosto), versión digital en: doi:10.1080/00309230.2014.904913, consultado el 5 de octubre de 2017, p. 494.

²⁴⁰ Chapman, Anne y O'Donoghue, Tom, “The recruitment of religious as teachers: a case study from 1960s Australia” en *Cambridge Journal Of Education*, v. 37, no. 4, 2007, versión digital en: doi:10.1080/03057640701706078, consultado el 1 de Agosto de 2017, p. 563.

²⁴¹ Vanderstraeten, “Religious”, 2014, pp. 494-495, 504.

²⁴² Vanderstraeten, “Religious”, 2014, p. 505

notorio durante la segunda mitad del siglo XX momento en el que, el descenso en las vocaciones y la disminución en los índices de perseverancia, comenzaron a afectar a estos institutos religiosos²⁴³ que, a su vez, llegaron a estar al frente de más obras de las que podían administrar.

Cabe señalar también que, paradójicamente, el trabajo educativo que realizaban abonó a la compleja situación y casi desaparición de las congregaciones que se dedicaron a la enseñanza. Esto sucedió porque, gradualmente, el ámbito educativo llevó a los religiosos a derivar su identidad cada vez más de su papel y trabajo en la esfera de lo social. Dado que la educación se convirtió en su razón de ser y estar en el mundo, los conflictos entre su vocación y vida religiosa con sus actividades profanas no dejaron de suscitarse. Esto último ocurrió sobre todo, porque estos consagrados presentaron una enorme dificultad para conciliar su realidad laboral (más abierta a su entorno) con sus obligaciones religiosas, lo que los llevó a enfrentarse con los límites de su propia estructura²⁴⁴.

Un indicador de esto fue la necesidad constante de establecer la particularidad o diferencia concreta de su forma de vida, además de que, ante la crítica del Estado, de las autoridades eclesiásticas e incluso de sus propios miembros, las congregaciones educadoras tuvieron que defender la importancia de su apostolado, una labor que gradualmente se hizo más difícil²⁴⁵.

A su vez, la educación impartida por los institutos religiosos comenzó a modificarse principalmente por la creciente influencia del mercado, con la presencia de otros agentes e instituciones educativos. Debido a esto, la educación católica empezó a centrarse cada vez más en el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias educativas concretas²⁴⁶ y no solamente en los aspectos religiosos y morales de la formación que ofrecía.

Por otra parte, con el paso de los años, las actividades educativas que los religiosos llevaban a cabo gradualmente fueron asumidas por instituciones públicas o por laicos que poseían las competencias profesionales y académicas necesarias para esta labor, aunque

²⁴³ Vanderstraeten, “Religious”, 2014, pp. 504-505.

²⁴⁴ Vanderstraeten, “Religious”, 2014, pp. 494-496, 503.

²⁴⁵ Vanderstraeten, “Religious”, 2014, pp. 501, 510.

²⁴⁶ Vanderstraeten, “Religious”, 2014, p. 509.

también es cierto que otras congregaciones religiosas se retiraron de ellas por la dificultad de conciliar su vida religiosa con el mundo secular que les rodeaba²⁴⁷.

No perdiendo de vista lo anterior puede decirse que, después del Concilio Vaticano II, se abrió un período en el cual los lasallistas iniciaron una participación más entusiasta en las actividades de la Iglesia. Un ejemplo de ello fueron las relaciones de este instituto religioso con las Sagradas Congregaciones, las Comisiones Pontificias y sus respectivos secretariados, calificadas por el Hermano Charles Henry de más entusiastas y estrechas que en el pasado²⁴⁸. Cabe señalar que estas instituciones trabajaron con los religiosos de la Salle de manera directa, o bien, a través de la Unión de Superiores Generales.

Un ejemplo de la acción lasaliana postconciliar en este tipo de organismos fue la colaboración cercana de SECOLI (Servicio de Cooperación Lasalliana Internacional, creado por el Capítulo General de 1966) con SEDOS (Servicios de Documentación y Estudios), una unión de 38 Institutos religiosos centrados en las misiones en países del Tercer Mundo²⁴⁹.

A su vez, durante los primeros años posteriores al Concilio Vaticano II, mediante su Oficina de Pedagogía, los Hermanos se hicieron miembros de Educ-Internacional, una unión satélite conformada por los Directores de Educación de los institutos docentes masculinos y femeninos de la Iglesia que poseían casas generales en Roma. Incluso se tiene noticia de colaboración lasaliana con la Sagrada Congregación de Religiosos y con la Congregación de Educación Católica²⁵⁰.

Por otra parte, la línea establecida por el Magisterio de la Iglesia propició un intenso y propositivo debate en la congregación, especialmente en todo lo relacionado con el Concilio Vaticano II. Sobre esto, existen testimonios que reflejan la preocupación del Instituto por responder a los nuevos retos de la Iglesia y de la historia pues, para los lasallistas era evidente que la realidad del mundo había cambiado en todos sus planos (político, científico, social, etcétera). Esta situación colocaba a los Hermanos frente a un doble reto: servir a la Iglesia en los términos propuestos por el Concilio (y los ánimos renovadores que

²⁴⁷ Vanderstraeten, “Religious”, 2014, p. 510.

²⁴⁸ Henry Buttiner, Charles, *Contacto. Roma posconciliar*, Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, p. 2.

²⁴⁹ Henry, *Contacto*, p. 6.

²⁵⁰ Henry, *Contacto*, pp. 7-8.

eso implicaba) y responder a la sociedad a la altura de sus necesidades y de preocupaciones reales²⁵¹.

Para el exitoso cumplimiento de este desafío se plantearon algunas estrategias que llegarían incluso a ser discutidas en el 39º Capítulo General de los lasallistas, que se llevó a cabo en Roma de mayo de 1966 a diciembre de 1967. Una de estas tácticas fue la elaboración de una declaración doctrinal sobre la finalidad del Instituto, que debía incluir una definición de la educación católica acorde con los nuevos y modernos tiempos, una explicación del rol de la escuela en la educación y la exploración de apostolados fuera del espacio escolar.

Asimismo, en el Capítulo se discutió la creación de un texto sobre la espiritualidad del Hermano dedicado a la enseñanza, de cara al siglo XXI, y un escrito más, relacionado con la pobreza²⁵². Tareas de este evento fueron también la modificación de la regla de la Congregación y de sus constituciones, una labor que ya se había planteado desde el 38º Capítulo General de 1956²⁵³. A través de la reflexión motivada mediante la creación de estos textos, el Capítulo General buscaba la adaptación y la renovación promovida por el Vaticano II entre los miembros consagrados de la Iglesia²⁵⁴.

Cabe decir que los religiosos de la Salle se enfrentaban a un reto importante, pues conciliar lo establecido por el Fundador para su Instituto y lo que la Iglesia postconciliar solicitaba de ellos no fue sencillo, pese a algunos puntos de contacto. Quizá la dificultad mayor provenía del respeto que los Hermanos de las Escuelas Cristianas querían tributar a la espiritualidad y la forma de vida propuesta por su Fundador las cuales, habían aislado a los lasallistas cuando, paradójicamente, la Iglesia les pedía una mayor apertura y colaboración, ya fuera con los padres de familia, los apostolados emprendidos por las parroquias, el trabajo misionero, las asociaciones de alumnos y exalumnos, el trato con los benefactores, la colaboración con otros organismos educativos, etcétera²⁵⁵.

²⁵¹ Henry Buttiner, Charles, “Message et présentation des nouveaux Supérieurs”, en *Bulletin des Frères des écoles chrétiennes*, no. 186, julio, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1966, p. 133.

²⁵² Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Programme de travail. Seconde Session Capitulaire”, en *Bulletin des Frères des écoles chrétiennes*, no. 189, abril, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1967, pp. 27-28.

²⁵³ Huber, Georges, “L’aggiornamento chez 18.000 Frères des Écoles Chrétiennes”, en *Bulletin des Frères des Écoles Chrétiennes*, no. 189, abril, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1967, p. 39.

²⁵⁴ Hermanos, “Programme”, 1967, p. 29.

²⁵⁵ Huber, “Aggiornamento”, 1967, pp. 40-41.

Aquí, es importante señalar que los Hermanos de la Salle no fueron los únicos en discutir y replantear aspectos de su vida consagrada de acuerdo con lo promovido por el Vaticano II. De hecho, otras comunidades religiosas tuvieron que realizar también un serio ejercicio de reflexión. Un ejemplo de ello fue la Compañía de Jesús que, de acuerdo con el jesuita Santiago Madrigal Terrazas, tuvo una primera etapa postconciliar (1965-1983) de crisis y renovación bajo el liderazgo de Pedro Arrupe, y una segunda etapa (1983-2007) “de asimilación más sosegada” durante el generalato de Peter H. Kollenbach²⁵⁶.

Así, entre los muchos temas de discusión que el Concilio propició en la Compañía, el del fin de este Instituto fue particularmente importante, al grado de que fue reformulado. De esta manera, si bien inicialmente los jesuitas visualizaban su labor como un trabajo destinado a la “defensa y la propagación de la fe”, después del Vaticano II terminaron concluyendo que estaban para “servicio de la fe y la promoción de la justicia”. Estas últimas palabras definirían los principales propósitos de la existencia y el compromiso de los jesuitas en la etapa postconciliar²⁵⁷.

En el caso de los dominicos, hay que comenzar por señalar su activa y profunda participación en el Concilio Vaticano II. Aunque, para entender esta colaboración, se debe subrayar que este instituto religioso no trabajó como cuerpo (es decir, como congregación), sino que diversos miembros de la Orden de los Predicadores tuvieron diferentes roles dentro del evento desde su preparación, al igual que en su organización y su desarrollo²⁵⁸.

Ciertamente, desde antes de la realización del Concilio, los dominicos ya se encontraban en un proceso de reflexión y reestructuración como resultado, entre otras cosas, de la importante actividad misionera que llevaban a cabo en diversos países (entre ellos México y otras naciones del llamado Tercer Mundo). Así, por ejemplo, esta labor les había llevado a repensar teológicamente las motivaciones, propósitos y los presupuestos de la actividad misionera de la Iglesia Católica²⁵⁹.

²⁵⁶ Madrigal Terrazas, Santiago, *Los jesuitas y el Concilio Vaticano II: Meditación histórica en el bicentenario de la restauración de la Compañía de Jesús. Lección inaugural del curso académico 2014-2015 de la Universidad Pontificia Comillas*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 2014, versión digital en: https://www.comillas.edu/images/Agenda/Documentos/Curso_2014-15/Septiembre2014/Leccion_inaugural_2014-2015.pdf, consultado el 31 de marzo 2019, p. 25.

²⁵⁷ Madrigal, *Jesuitas*, 2014, p. 29.

²⁵⁸ Scampini, Jorge, A., “Los Dominicos y el Concilio Vaticano II. Elementos para un estudio”, en *Itinerantes: Revista de Historia y Religión*, no. 2, enero-diciembre, 2012, versión digital en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6340133>, consultado el 30 de abril de 2019, p. 34.

²⁵⁹ Scampini, “Dominicos”, 2012, p. 38.

Por otra parte, y siguiendo el mandato del Concilio que pedía la revisión de la legislación de los institutos religiosos, los dominicos modificaron sus constituciones y sus ordenaciones. Estas últimas eran de gran importancia, pues contenían preceptos adaptados a la realidad de los miembros de la Orden de los Predicadores, lo que llevó necesariamente a un examen del fin de esta congregación, en obediencia al Concilio²⁶⁰.

La Congregación de los Hermanos Maristas entró también en una etapa postconciliar de cambio, resultado de lo cual fue una transformación profunda en la manera de ver a los seglares y trabajar con ellos. Así, de ser considerados una “necesidad ineludible” o ser vistos como meros empleados en sus obras, los laicos comenzaron a ser vistos como importantes colaboradores de la misión marista. Efecto de lo anterior fue también el surgimiento de agrupaciones seglares que tenían como propósito una vivencia más plena del carisma de este instituto religioso, como ocurrió con el Movimiento Champagnat de la Familia Marista (MCFM) en 1985²⁶¹.

Ciertamente, los maristas no serían los únicos en entrar en dinámicas nuevas hacia sus laicos. La Orden de San Agustín también siguió la llamada de la eclesiología de comunión sugerida por el Vaticano II, de tal forma que en sus constituciones estableció que todas sus circunscripciones y comunidades debían integrar la participación de los cristianos laicos en sus programas, actividades y propuestas de vida. Asimismo, este instituto religioso adquirió el compromiso de promover y fomentar la cooperación entre sus religiosos y los seglares en toda clase de propósitos y asuntos²⁶².

Asimismo, hay que señalar que en este movimiento de reflexión y cambio dentro de la Iglesia Católica participaron también las mujeres que integraban diversas congregaciones femeninas. Este fenómeno fue especialmente complejo, pues las religiosas tuvieron que asimilar las transformaciones propuestas por el Vaticano II a la par de las influencias que

²⁶⁰ De Caluwe, Mark, *Una introducción a las Constituciones de la Orden de los Predicadores*, 2015, versión digital en: http://www.op.org/sites/www.op.org/files/public/documents/fichier/una_introduccion_2.pdf, consultado el 1 de mayo de 2019, p. 7.

²⁶¹ Anaya, Juan Miguel y Fornells, Pau, “Adhesión, compromiso, vinculación y pertenencia de laicos al Instituto y/o carisma marista”, en *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, no. 2, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2011, versión digital en:

http://revista_roma.delasalle.edu.mx/numero_2/juan_anaya_2.pdf, consultado el 1 de abril de 2019, p. 5.

²⁶² Orden de San Agustín, *Constituciones de la Orden de San Agustín*, versión digital en: https://agustinos.es/wp-content/uploads/PDF/const07_es.pdf, consultado el 2 de mayo de 2019.

provenían de otros movimientos, como la segunda ola del feminismo que se hizo sentir dentro de la Iglesia²⁶³.

En el caso de los lasallistas y sus reflexiones postconciliares, las dificultades no dejaron de presentarse. Una de ellas fue la búsqueda de la descentralización²⁶⁴. Otra prueba más de los problemas de la congregación en la etapa postconciliar, sin duda, fue el deseo del Instituto por definir claramente los atributos “de la persona del Hermano docente y del papel que desempeña (...) en la Iglesia y en la sociedad civil”, que si bien empezó como una reflexión motivada por el Concilio Vaticano II, se convirtió en algo vital para el 39º Capítulo General²⁶⁵.

Como resultado de las cavilaciones hechas en este evento, el hermano Charles Henry realizó en 1972 un texto argumentativo sobre la figura del Hermano, en el que señaló una dicotomía dentro de éste, que se deriva de su existencia contemplativa y de su vida apostólica, y por la cual el Hermano podría parecer “un hombre dividido” en una “situación muy incómoda”, especialmente ante la mirada crítica de los demás²⁶⁶.

Y es que, ciertamente, según este documento, el religioso lasaliano es un educador y, por tanto, “esta profesión ocupa la mayor parte de su tiempo, determina el carácter de su formación, encauza todas sus energías durante toda su vida y es la idea determinante de sus pensamientos y preocupaciones”. Así pues, cabe preguntarse cómo conciliar esta naturaleza activa con la vida religiosa, pues es indudable que el Hermano educador es un laico, pero distinto a los demás, debido a sus votos²⁶⁷.

Para Charles Henry “en la personalidad humana del Hermano, en la síntesis de su vida, es donde se realiza esta unidad y desaparece cualquier conflicto de prioridad entre su misión apostólica y su consagración religiosa”. Es verdad que, para este Superior General, los votos de los Hermanos educadores “constituyen una forma especial de vida cristiana, una forma profundamente enraizada en la existencia humana y que corresponde a una función

²⁶³ Aspholm, Rose, *A change in habit: Benedictine sisters, Vatican II and the pursuit of a meaningful renewal*, Regis University, 2012, versión digital en:

<https://epublications.regis.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1556&context=theses>, consultado el 24 de mayo de 2019, pp. 49-53.

²⁶⁴ Huber, “Aggiornamento”, 1967, p. 40.

²⁶⁵ Henry Buttiner, Charles, *Contacto. Vocación del Hermano en la Iglesia*, Roma, Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1972, p.2

²⁶⁶ Henry, *Contacto*, 1972, p. 4.

²⁶⁷ Henry, *Contacto*, 1972, pp. 3, 6.

especial de la Iglesia” pero, al mismo tiempo, son “una proclamación de la vida del más allá”, que responde al compromiso de hacer visible esta existencia trascendental en el momento presente. Así pues, la vida religiosa y la práctica educativa del Hermano docente están en “continua interacción” y se “fomentan mutuamente”²⁶⁸.

No obstante, el argumento más contundente con el que se trata de conciliar el aspecto espiritual de la vida del Hermano docente con su actuar en el mundo es el del fin último de su trabajo, que definitivamente no es mantener centros educativos (por lo que “no es un mero maestro de escuela”), “sino el de educar personas dándoles apertura hacia la verdad”²⁶⁹.

Otros aspectos de la vida del Hermano lasallista también fueron revisados, debido al contexto general de secularización que rodeaba al Instituto²⁷⁰. Para los Hermanos, este proceso había traído una apresurada mutación de valores y de principios²⁷¹ que apagó “el entusiasmo por un proyecto religioso concreto”²⁷² y desvirtuó “el sencillo encanto y la atracción espontánea ante la llamada a empresas y aventuras por el Reino de Dios”²⁷³.

Asimismo, otros factores importantes para replantear la naturaleza y vida del Hermano lasallista fueron el “clima de crisis y de búsqueda en el que el cristiano se interroga (...), y la lamentable tendencia al minimismo manifestado en ciertas comunidades”, además de “los esfuerzos generosos (...) por una renovación espiritual”²⁷⁴.

Entre estas reflexiones se hizo un importante análisis de la vida de oración, que tiene un lugar preponderante en las reglas lasalianas, por lo que el Consejo General (al término de la Asamblea de Hermanos Visitadores que se llevó a cabo en octubre de 1971) elaboró un documento en 1972 sobre el tema, directamente ligado al Capítulo X de las Reglas y Constituciones de los Hermanos de la Salle²⁷⁵.

Así, entre diversas exhortaciones, se pidió encarecidamente a los Hermanos que no se contentaran con un “mínimo de oración”, que se preocuparan verdaderamente por su vida espiritual, y que se abrieran a “comunidades más amplias del Distrito del Instituto y de la

²⁶⁸ Henry, *Contacto*, 1972, pp. 4, 6.

²⁶⁹ Henry, *Contacto*, 1972, p. 7.

²⁷⁰ Hermanos de las Escuelas Cristianas, *Circular N° 395. Nuestra vida de oración, interpretación y comentario del capítulo 10 de las reglas y constituciones*, Roma, Casa Generalicia, 1972, p. 3.

²⁷¹ Basterrechea, José Pablo, *Carta del Hno. Superior General. 8 de Diciembre 1980*, Roma, Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1980, pp. 20-21.

²⁷² Basterrechea, *Carta*, 1980, p. 20.

²⁷³ Basterrechea, *Carta*, 1980, p. 21.

²⁷⁴ Hermanos, *Circular N° 395*, 1972, p. 8.

²⁷⁵ Hermanos, *Circular N° 395*, 1972, pp. 3-4.

Iglesia”. De hecho, la vida comunitaria adquirió un significado fundamental en este documento, dado que la observancia de la oración grupal debía ser más importante que el tiempo y la cantidad de los rezos²⁷⁶.

Otro punto relevante dentro del texto elaborado por el Consejo General es la invitación que se hizo para que la vida de oración no fuera separada de la labor cotidiana, y que el quehacer apostólico se localizara en el centro de la oración. Y es que conciliar el trabajo educativo con la espiritualidad parecía ser un problema para ciertos Hermanos, pues el documento consigna que algunos tenían la impresión de “apartarse de su vida de apostolado verdadero en los momentos en que buscan a Dios en la oración”, o bien, de olvidarse de Dios cuando se enfocaban en aquellos que constituían el centro de su trabajo²⁷⁷.

Para finalizar con este punto es necesario no dejar de lado las reflexiones del 40º Capítulo General de 1976, que manifestaron su preocupación e interés por “establecer una unidad en la vida del Hermano: entre su ser religioso y su actividad de educador”²⁷⁸. Aunque, una alusión al Capítulo de 1976 sobre la identidad y el papel del Hermano, no estaría completa sin mencionar la discusión que se llevó a cabo en esta reunión sobre la posibilidad del sacerdocio en el Instituto y la cuestión del apostolado fuera de la escuela.

Con relación al sacerdocio, hay que decir que la cuestión no prosperó, pues fue propuesta únicamente ante “la angustiosa llamada de los Hermanos de un país recién martirizado”²⁷⁹ cuyo nombre no queda claro en la documentación existente, pero que permite pensar que era una nación probablemente presa de un conflicto bélico, o bien, en un proceso de persecución contra la Iglesia. Llama la atención que esta problemática estuviera presente en el Capítulo de 1976 pues ya se había discutido en el 39º capítulo de 1966, ocasión en la que se decidió mantener a la congregación fuera del sacerdocio²⁸⁰.

²⁷⁶ Hermanos, *Circular N° 395*, 1972, p. 9, 13.

²⁷⁷ Hermanos, *Circular N° 395*, 1972, p. 15.

²⁷⁸ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “4ª Fase: discernimiento” en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 56:3, no. 218, 1976, p. 29.

²⁷⁹ “Esta semana ha sido difícil...” en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 56:3, no. 218, 1976, p. 42.

Hermanos de las Escuelas Cristianas, “En esta última semana...” en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 56:3, no. 218, 1976, p. 43.

Comisión Internacional de Educación, “Prefacio”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 59, no. 223, 1979, p. 1.

²⁸⁰ Huber, “Aggiornamento”, 1967, p. 39.

De acuerdo con las palabras del Superior General, se tomó esta decisión a fin de respetar los valores del Fundador (laicado cristiano, apertura hacia el mundo, importancia y primacía de la evangelización). Sobre el apostolado fuera de la escuela, cabe señalar que la conclusión de los capitulares fue, que si bien la escuela seguiría siendo el apostolado por excelencia de la congregación, se permitirían las actividades extraescolares siempre y cuando contaran con el visto bueno de la comunidad y el Distrito²⁸¹.

Cabe señalar que la oración seguiría siendo un tema relevante para el Instituto a nivel internacional. Así lo confirma la importancia que se le dio todavía en el Capítulo General de 1977, en el cual la Comisión Capitular de Vida Comunitaria hizo un documento que fue distribuido en todas las comunidades en 1978, y en el cual se observaban las dificultades que este aspecto de la vida consagrada seguía presentando en los Hermanos²⁸².

Posteriormente, en 1980, un nuevo texto relacionado con la oración saldría a la luz como resultado del Simposio Internacional FSC (Fratelli delle Scuole Cristiane) realizado en Roma del 9 al 15 de noviembre de 1980. En dicho documento, redactado a manera de un credo o profesión de fe, los lasallistas afirmaban, entre otras cosas, que se podía conciliar la tensión entre su trabajo y la oración (“‘no hacer diferencia entre los deberes de nuestro estado y los de nuestra santificación’ sigue siendo principio fundamental en nuestra vida de Hermano”), y que se debía aceptar el desafío de establecer un diálogo con la realidad secularizada²⁸³.

Los ecos de esta profesión en torno a la oración se harían sentir hacia 1984 año en el que, en una de sus cartas de Navidad, el hermano José Pablo Basterrechea se preguntaba si trabajar era orar. Ante este cuestionamiento la crítica del Superior General no tardó en llegar, específicamente para aquellos que pretendían “omitir la oración para entregarse a toda actividad más o menos ligada con el apostolado de la acción social”, pues “trabajo y oración deben acercarse y compenetrarse, sin confundirse peligrosamente”, haciendo de esto un

²⁸¹ Hermanos, “Esta”, 1976, p. 42.

Hermanos, “En esta”, 1976, p. 43.

Comisión, “Prefacio”, 1979, p. 1.

²⁸² Basterrechea, José Pablo, *Carta del Hno. Superior General. 15 de mayo 1977*, Roma, Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1977, p. 21.

²⁸³ Basterrechea, *Carta*, 1980, pp. 35-36.

“asunto de sinceridad y equilibrio, de llamar a las cosas por su nombre y de entenderlas como Dios las ve”²⁸⁴.

La cuestión de la oración se extendería incluso al ámbito más práctico de la vida lasaliana, prueba de lo cual es la carta del Superior General de 1985. En ella se puede leer una invitación a que “nadie tema (...) que promover la animación espiritual será abandonar o comprometer la capacidad realizadora en el campo pedagógico” pues “es exactamente lo contrario”²⁸⁵. En este mismo documento incluso el hermano Basterrechea se pregunta: “¿podremos acaso creer que los seglares que encuentran tiempo y energías para trabajar en iniciativas sociales o apostólicas renuncian por el mero hecho a ser excelentes profesionales?”²⁸⁶.

Por otra parte, a partir de 1966²⁸⁷, y al igual que otras congregaciones, los lasallistas gradualmente comenzaron a experimentar los efectos de una baja de Hermanos (por diversas causas, como el aumento de la edad promedio de éstos en ciertos países y los fallecimientos) y una crisis en los índices de perseverancia. Sobre este tema, en 1967, en una entrevista, el Superior General reportaba un total de 18,000 Hermanos presentes en 80 países, y en cuyas manos operaban 1500 centros educativos con cerca de 750,000 alumnos.

Para llegar a este número de consagrados, el Instituto había pasado por un aumento global del 10% entre los años 1954-1964 aunque, al mismo tiempo, el número de alumnos atendido por los lasallistas se había duplicado, superando la capacidad de los religiosos de la Salle pues, hay que señalar también que, en este momento, un 15% de ellos atendían obras misioneras²⁸⁸.

En un reporte posterior con cifras más precisas se señalaba que, aunque en 1965 los Hermanos de las Escuelas Cristianas habían alcanzado su máximo histórico de 16,824 miembros muy pronto presentaron una baja pronunciada en su número, especialmente en cuatro años críticos: de 1969 a 1972. En estos años las bajas absolutas fueron de 782, 742, 660 y 704 integrantes, lo que representó un porcentaje de bajas con respecto al número total de Hermanos de 4.96%, 4.95%, 4.63% y 5.18% respectivamente. A su vez, en estos cuatro

²⁸⁴ Basterrechea, *Carta*, 1984, p. 29.

²⁸⁵ Basterrechea, José Pablo, *Carta del Hermano Superior*. 8 de diciembre de 1985, Roma, Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1985, p. 63.

²⁸⁶ Basterrechea, *Carta*, 1984, p. 63.

²⁸⁷ Basterrechea, *Carta*, 1980, p. 14.

²⁸⁸ Huber, “Aggiornamento”, 1967, p. 37.

años críticos el porcentaje de solicitudes de dispensa de votos perpetuos fue de 3.06%, 3.19%, 2.89% y 2.95% respectivamente²⁸⁹.

Puede decirse que los lasallistas eran el reflejo de una situación general de la Iglesia Católica postconciliar, durante la cual muchos consagrados salieron de esta institución religiosa. Así, de acuerdo con Orlandis (1998):

Entre los años 1964 y 1976 las dispensas en el clero secular sumaron 17.25345. En el clero regular, entre 1964 y 1970, fueron 7769. Entre 1971 y 1976, el número total de religiosos en el mundo descendió de 275.610 a 250.880, y el de religiosas de instituciones de Derecho Pontificio bajó de 825.662 a 770.702²⁹⁰.

Hay que precisar que, en el caso de los lasallistas, la problemática presentó una leve mejora, pues de 1976 a 1979 los índices de dispensa de votos fueron de 1.66%, 1.64%, 1.15% y 1.06% respectivamente y, de hecho, para 1980 el porcentaje llegó a su nivel más bajo desde 1955 con un 0.82%²⁹¹. Pese a lo anterior, la situación no estaba resuelta por la escasez de vocaciones que representaba un problema de relevo generacional en la obra lasaliana, situación que puede rastrearse a través de los testimonios de los Superiores Generales.

Un caso de esto es un interesante texto del Hermano Charles Henry dedicado a la escuela cristiana. En él, este lasallista vislumbra la paradójica situación en la que, si bien la población del mundo aumentaba gradualmente, las vocaciones de los institutos educadores se reducían drásticamente. Un elemento más que es expuesto en este escrito es la dispensa de votos, la cual aumentaba paulatinamente provocando, sobre todo, el cierre de escuelas por la falta de personal religioso que pudiera dirigirlas y administrarlas²⁹². Ante esto, la respuesta del Superior es muy clara: los consagrados lasalianos no debían quedarse a esperar la llegada

²⁸⁹ Basterrechea, *Carta*, 1980, pp. 16-17.

²⁹⁰ Piccardo, Diego Rafael, “Breve historia de los últimos cincuenta años de la Iglesia Católica (1964-2014)” en *Ciencia y Cultura*, no. 32, La Paz, Universidad Católica Boliviana San Pablo, 2014, versión digital en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425839845002>, consultado el 12 de agosto de 2017, p. 24.

²⁹¹ Basterrechea, *Carta*, 1980, p. 17.

²⁹² Henry Buttiner, Charles, “Renovaciòn fundamental: La crisis de la escuela cristiana”, en *Bulletin des Frères des Écoles Chrétiennes*, v. 51, no. 5, noviembre-diciembre, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1970, p. 50.

de nuevas vocaciones, sino trabajar por ellas (con celo y fe), un claro interés para los institutos religiosos, pero también para la Iglesia²⁹³.

Otro ejemplo de la reflexión sobre el problema de las vocaciones en el Instituto, es la carta de navidad de 1973 del superior Charles Henry, en la que no deja de manifestar su preocupación por los Hermanos “que viven en situaciones de duda e incertidumbre de cara al futuro, cuando se han agotado las vocaciones y que los Hermanos van para ancianos”²⁹⁴. Es muy probable que, con estas palabras, el Superior General hiciera eco de la inquietud que permeaba a la Iglesia Católica en su conjunto.

Es posible establecer esto pues, tres semanas antes de la elaboración de este texto, Charles Henry había estado en algunas comisiones de la Sagrada Congregación para la Educación Católica, trabajando en conjunto con representantes de las Conferencias Episcopales de varias partes del planeta, con el fin de estudiar “la cuestión de las vocaciones para el servicio de la Iglesia en el futuro”²⁹⁵.

Debido a la importancia del tema, la crisis de las vocaciones ocupó un lugar central en el informe que el Hermano Charles Henry realizó durante el 40º Capítulo General, en 1976. En este interesante documento el Superior General comenzó refiriéndose a ciertas estadísticas relacionadas con las órdenes religiosas. Así, de acuerdo con este lasallista, para el año en el que su texto fue leído, el 76% de las congregaciones fundadas antes de 1500 ya se habían extinto, mientras que el 64% de las órdenes fundadas entre 1500 y 1800 ya había desaparecido. Asimismo, para el año de 1976, aproximadamente el 16% de los institutos religiosos fundados antes de 1800 sobrevivían en condiciones mínimas²⁹⁶.

Debido a este panorama desolador, el Hermano Henry hizo una invitación a reconocer los signos de los tiempos y a responder con creatividad a sus retos. De hecho, de acuerdo con este informe, algunas de estas señales eran el alejamiento progresivo de la juventud de los asuntos de la Iglesia (y el paradójico anhelo espiritual de este sector de la población), el deseo de la Iglesia Católica por promover la justicia, la apatía por el apostolado vocacional,

²⁹³ Henry, Charles, “Reclutamiento”, en *Bulletin des Frères des Écoles Chrétaines*, v. 52, no. 1, febrero-marzo, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1971, pp. 1-2.

²⁹⁴ Henry Buttiner, Charles, *Carta de Navidad del Hermano Superior*. Roma, Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1973, p. 3.

²⁹⁵ Henry, *Carta*, 1973, p. 3.

²⁹⁶ Henry, Charles, “Informe-Mensaje del Hno. Superior General Charles Henry”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 56:3, no. 218, 1976, p. 19.

la aparición de la Tercera Iglesia (África, América Latina y el Sudeste Asiático) y un creciente sentido de Iglesia²⁹⁷.

A tono con el mensaje del Superior, las reflexiones del Capítulo General de 1976 señalaron el interés de varios sectores del Instituto con relación a las vocaciones, un tema que, junto con la perseverancia, fue también tocado por el Papa Paulo VI en una audiencia el miércoles 16 de junio de 1976, que si bien se dirigió de forma especial a los Hermanos no fue exclusiva para el Instituto²⁹⁸. De hecho, los Hermanos Capitulares señalaron que el 82% de los lasallistas creían que había una verdadera preocupación por esta cuestión.

Hay que decir que, junto con este problema, se discutió también el de la perseverancia, además de que se identificaron varios motivos de la salida de religiosos del Instituto como el abandono de la oración o la soledad en el ejercicio del celibato. Al respecto, se debe señalar que si bien los Hermanos del Capítulo consideraban que los votos seguían siendo una “forma efectiva de consagración”, había diferencias de opinión entre ellos, pues algunos pensaban que con el de asociación era suficiente, o bien, que no debían ser definitivos²⁹⁹.

A su vez, en 1977, el siguiente Superior General, José Pablo Basterrechea, hacía eco de las preocupaciones que se habían suscitado en años anteriores, y se dirigía a la comunidad internacional de religiosos lasalianos asegurando que la pastoral vocacional presentaba una preocupación perenne y un planteamiento más firme en casi todos los distritos lasallistas de África, América del Sur y Canadá³⁰⁰. Un año después 115 Hermanos en diferentes distritos hicieron la profesión perpetua³⁰¹, aunque esto no fue suficiente para cubrir las bajas en el Instituto ante lo cual, nuevamente, el hermano Basterrechea hizo un llamado para lograr un aumento y una generalización de la pastoral vocacional³⁰².

Dado el agudo problema que los lasallistas tenían en materia de vocaciones, no dejaron de hacerse nuevos compromisos con la búsqueda de Hermanos tal y como sucedió

²⁹⁷ Henry, “Informe”, 1976, pp. 20-21.

²⁹⁸ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “El Papa se dirige a los Hermanos (Audiencia del miércoles, 16 de Junio de 1976)”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 56:3, no. 218, 1976, p. 44.

²⁹⁹ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Evaluación sobre: formación, gobierno, comunidad, apostolado, juventud”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 56:3, no. 218, 1976, p. 22.

³⁰⁰ Basterrechea, José Pablo, Basterrechea, *Carta de Navidad 1977*, Roma, Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1977, pp. 5, 7.

³⁰¹ Basterrechea, José Pablo, *Carta del Hno. Superior General. 31 de diciembre de 1978*, Roma, Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1978, p. 14.

³⁰² Basterrechea, José Pablo, *Carta del Hno. Superior General. 15 de mayo 1978...*, pp. 10-11.

en 1979 con la reapertura del noviciado nacional en Francia, sin duda, uno de los países lasallistas más marcados por el descenso en el reclutamiento de nuevos religiosos³⁰³, en contraste con países como la India, Sri Lanka y Filipinas en ese mismo período de tiempo³⁰⁴ y ciertas regiones de África, de las que se tiene noticia un año después³⁰⁵.

Pese a que en 1980 había cerca de 10 000 Hermanos lasallistas en todo el mundo y una especie de inicio de recuperación general³⁰⁶, la disminución de estos consagrados y la falta de vocaciones continuó por un tiempo, dando al tricentenario del Instituto un nuevo motivo para reflexionar sobre la vitalidad del mismo. Así, en el discurso del Hermano Basterrechea en la Sala Capitular durante la visita que Juan Pablo II hizo a la Casa Generalicia el sábado 21 de noviembre de 1981, se lamentó por la baja de religiosos lasalianos debido a la crisis mundial de vocaciones. A su vez, el Hermano Superior no dejó de pronunciarse por el hecho de que esta reducción se debía “a una estima menor de esta vocación de educadores por parte de los que se vuelven a servicios sociales de eficacia aparentemente más directa e inmediata”, por no hablar de la incomprensión de la Iglesia misma³⁰⁷.

Además de esto, el Hermano José Pablo Basterrechea continuó haciendo llamados, exhortaciones y comentarios relacionados con la promoción de vocaciones. Un ejemplo de esto fue el testimonio, acompañado de felicitación, en 1981, por los grupos de estudio en los Estados Unidos que fomentaban el acercamiento de los jóvenes a la figura y el trabajo del Hermano de la Salle. Mientras tanto, en Canadá, las palabras del Hermano Basterrechea pintaban un cuadro en el que, mientras aumentaba el promedio de edad de los hermanos, había una carencia absoluta de nuevas vocaciones³⁰⁸, escenario que se repite en 1982 cuando se habla de Europa Central³⁰⁹. Estas dificultades también aparecieron en los distritos de Turín y Roma para 1983, ante lo cual se promovieron “retiros de jóvenes, grupos juveniles

³⁰³ Basterrechea, José Pablo, *Carta del Hno. Superior General. 15 de mayo de 1979*, Roma, Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1979, pp. 8-10.

³⁰⁴ Basterrechea, *Carta*, 1979, p. 11.

³⁰⁵ Basterrechea, *Carta del Hno. Superior General. 15 de Mayo, 1980*, pp. 16-18.

³⁰⁶ Basterrechea, *Carta*, 1980, p. 14.

³⁰⁷ Basterrechea, José Pablo, “En la Sala Capitular. Discurso del Hermano Superior”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, no. 225, diciembre, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1981, p. 29.

³⁰⁸ Basterrechea, José Pablo, *Carta del Hermano Superior. 8 Diciembre 1981*, Roma, Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1981, pp. 10, 15.

³⁰⁹ Basterrechea, José Pablo, *Carta del Hermano Superior. 8 Diciembre 1982*, Roma, Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1982, p. 10.

lasalianos, campamentos de vocaciones con excelente animación, orientadora y estimulante para quienes se muestran más sensibles a los valores espirituales y el problema vocacional”³¹⁰.

América Latina no queda fuera de las palabras del hermano José Pablo Basterrechea quien, en una carta de 1983, coloca a Bolivia y Brasil como ejemplos de una pastoral vocacional entusiasta. Especialmente llamativa es la situación de São Pablo en este año pues, después de haber padecido “una crisis muy seria y una carencia casi total de candidatos”, contaba en ese momento con “5 postulantes, 3 novicios y 5 escolásticos”³¹¹.

El mensaje de 1985 fue particularmente especial pues ya anunciaba el 41º Capítulo General de los religiosos de la Salle y, por tanto, era una de las últimas comunicaciones del Hermano Basterrechea. En él se dedica un espacio considerable a la crisis vocacional estableciendo, primero, la existencia de una leve mejora debida a una consoladora abundancia en algunas partes del mundo, sin que se tratara de un aumento general³¹². No obstante, en el texto se aprecia un cierto desafío no exento de esperanza cuando se afirma que:

Las vocaciones siguen existiendo, que son más raras, más conscientes y maduras en general. Que hay que merecerlas y hay que ganarlas, porque ellas no vienen ya tanto obedeciendo a factores ambientales.

Hay que ganarlas más con el testimonio que con los documentos o los alardes publicitarios. Con una pastoral de vocaciones llevada generosa e inteligentemente, con la participación o el apoyo de todos. Con una transparencia mejor de los valores evangélicos vividos en comunidad. Porque los jóvenes hoy cuentan con más elementos de información y de juicio que en tiempos pasados y se sienten convencidos más por lo que somos que por lo mucho que hacemos³¹³.

³¹⁰ Basterrechea, José Pablo, *Carta del Hermano Superior. 15 de mayo de 1983*, Roma, Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1983, pp. 5-6.

³¹¹ Basterrechea, José Pablo, *Carta del Hermano Superior. 8 de diciembre de 1983*, Roma, Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1983, p. 7.

³¹² Basterrechea, José Pablo, *Carta del Hermano Superior. 25 diciembre 1984*, Roma, Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1985, p. 72.

³¹³ Basterrechea, *Carta*, 1984, p. 73.

La cuestión de la pastoral vocacional fue un tema tratado con interés durante el 41º Capítulo General de 1986³¹⁴. Además, en un encuentro interdistrital del 5 de marzo de 1986 los distritos de Canadá, Holanda, Bélgica y la RELAL discutieron el problema de los distritos que se encontraban en proceso de envejecer³¹⁵. Así, como una posible respuesta a la difícil situación de las vocaciones en el Instituto, los Hermanos Capitulares propusieron un regreso a los orígenes y la transformación de sus centros.

Para lograr este objetivo, y la total conversión de la congregación, el Capítulo solicitó a los Hermanos de todo el mundo la fundación de nuevas obras y tipos de instituciones educativas para los más necesitados; colaboración para la misión, en especial en territorios de iglesias jóvenes y distritos en proceso de envejecer o formar hermanos y seglares³¹⁶. Sobre estos últimos, el Hermano Superior General John Johnston dedicó incluso algunas palabras en su discurso de clausura del Capítulo General³¹⁷.

En este punto, hay que señalar que estas grandes problemáticas lasalianas fueron el objeto de cavilaciones y recomendaciones de otras voces, incluso externas al Instituto. Un ejemplo de esto, fueron las palabras que Juan Pablo II dedicó a los lasallistas en una audiencia el 16 de mayo de 1986, es decir, dos días después de la elección del Hermano John Johnston como superior General.

Durante este evento, el Pontífice se refirió a la posibilidad de crear estructuras y estrategias educativas nuevas o renovadas; a su vez, no dejó de exhortar a los Hermanos para que buscaran manifestar de una mayor manera la especificidad de la escuela católica; también se dedicó a alentar la colaboración de los lasallistas con los seglares; además de que se refirió al envejecimiento de ciertas comunidades y el carácter receptivo (contrario a lo que pudiera pensarse) de la juventud de la época³¹⁸.

³¹⁴Consejo General, *Circular 422 1 de Julio de 1986. 41º Capítulo General. Proposiciones y mensajes*. Roma: Tipografía Istituto Salesiano Pío XI, 1986, p. 36.

³¹⁵ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Crónica del 41º Capítulo General” en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, no. 229, marzo, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1987, p. 9.

³¹⁶ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Mensaje del 41º Capítulo General a todos los hermanos del Instituto”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, no. 229, marzo, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1987, pp. 26-27.

³¹⁷ Johnston, John, “Discurso de clausura del XLI Capítulo General, en en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, no. 229, marzo, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1987, p. 30.

³¹⁸ Juan Pablo II, “Orientaciones del Papa a los Hermanos de las Escuelas Cristianas”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, no. 229, marzo, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1987, pp. 18-19.

Ante esto, a partir de ese momento, este tipo de problemas pero, especialmente, el de la pastoral vocacional no dejaron de aparecer en las cartas del hermano John Johnston, nuevo Superior General. De hecho, en uno de sus primeros mensajes, este Hermano colocó la responsabilidad de las nuevas vocaciones en la persona del Hermano lasallista, quien debería de asumir un compromiso con la paz estando a gusto con la propia vocación, sin vivir en la confusión, en la agitación, el miedo o el desánimo; también debería de estar seguro de su identidad y de lo que hace convencido “de que es verdaderamente significativo”³¹⁹.

1987, año del Sínodo sobre la Vocación y Misión del Laicado en la Iglesia, fue un período destacado por la aprobación de la Regla modificada de los Hermanos de las Escuelas Cristianas³²⁰. Dicho documento contenía en su artículo 142 una clara alusión a la responsabilidad de los Hermanos de la vida e incremento del Instituto, tema que fue retomado por el hermano Johnston para reflexionar en el año 1988, fecha en la que dirigió un mensaje de preparación para el Capítulo General.

En dicho documento se presentaron varios temas sometidos a votación a nivel mundial para ser discutidos en el Capítulo, entre los que destacaron la pastoral de las vocaciones y la comunidad, y el papel de ésta última para atraer las vocaciones y el testimonio de la comunidad ante los jóvenes. Así pues, derivado de lo anterior, para el Hermano Johnston “toda discusión sobre el futuro del Instituto sería incompleta sin algunas reflexiones sobre el tema del ministerio pastoral de las vocaciones y de la formación”³²¹, muchas de las cuales provenían de cavilaciones de años anteriores.

Entre otras muchas reflexiones, para el Superior General, la situación en conjunto de la pastoral vocacional y la formación inicial de los Hermanos no era buena ni satisfactoria, lo que se debió a la confusión sobre la “común significación” y “valores comunes” que hace que la vida del lasallista no se presente como una opción atractiva para los jóvenes, además de la falta de “sólidos programas (...) desde las primeras etapas del trabajo pastoral de vocaciones y a lo largo del aspirantado, postulantado, noviciado, posnoviciado,

³¹⁹ Johnston, John, *Carta pastoral Paz-Identidad-Conversión.*, Roma, Tipografia Istituto Salesiano Pio XI, 1987, p. 35.

³²⁰ Johnston, John, *Carta pastoral El destino del instituto: Nuestra responsabilidad.* Roma: Tipografia Istituto Salesiano Pio XI, 1988, p. 7.

³²¹ Johnston, *Carta*, 1988, pp. 21, 36.

acompañamiento de los Hermanos jóvenes en comunidad y preparación de la profesión perpetua”³²².

Ante ello, el John Johnston veía con cierta esperanza la situación al afirmar que la nueva Regla “resultará una ayuda valiosa en el presente proceso de reconstruir” la confianza de los Hermanos hacia su propio trabajo e identidad, si bien también era necesario “un enfoque crítico, imparcial y rigurosamente objetivo” de los programas de formación y “la preparación de un personal debidamente cualificado” entre quienes se dedicaban a la formación inicial y la pastoral³²³.

Ciertamente, el origen de estas reflexiones era la permanencia y buena salud del Instituto, aunque la importante cantidad de obras lasallistas en el mundo era otra razón de peso para preocuparse por el número de Hermanos activos a lo largo y ancho del planeta. Y es que, como se vio en apartados anteriores, la presencia lasaliana se había extendido por diversos países y, por los testimonios de los Superiores Generales que hablan de “numerosas invitaciones y apremiantes llamadas” para proyectos educativos enfocados a la promoción y la evangelización en muy diversas partes del mundo, se puede inferir que siguió creciendo con nuevos colegios, universidades y otras instituciones. Esto, pese a que, en ocasiones, estas obras excedían a sus posibilidades de responder y atender³²⁴.

Está preocupación se sumó a otras inquietudes, en particular, a la reflexión sobre el papel, identidad, especificidad y características de la escuela católica (con su pedagogía)³²⁵ que probablemente se desprendió del análisis que propició la creación del documento de *La escuela católica* de 1977. Inevitablemente, la meditación sobre la escuela católica propició un serio cuestionamiento sobre la misión y el servicio de la escuela lasallista³²⁶ en la que, aparentemente, se había sacrificado su misión cristiana y evangelizadora en aras de valores académicos y profesionales³²⁷. De acuerdo con algunas voces del Instituto, en este fenómeno, la reducción de Hermanos lasallistas y una presencia cada vez mayor de laicos quizá también tuvo mucho que ver.

³²² Johnston, *Carta*, 1988, p. 37.

³²³ Johnston, *Carta*, 1988, pp. 37-39.

³²⁴ Basterrechea, *Carta*, 1980, pp. 15-16.

³²⁵ Basterrechea, *Carta*, 1981, p. 13.

³²⁶ Basterrechea, José Pablo, *Carta del Hermano Superior*. 8 diciembre de 1985, pp. 31-32.

³²⁷ Basterrechea, *Carta*, 1984, p. 39.

Sobre esto último, existen algunas reflexiones del Hermano John Johnston, en las que no deja de señalar el preponderante papel del laicado en la educación lasallista. Para ello, llama la atención sobre el hecho de que, en ese momento, las escuelas ya no dependían casi por completo de los Hermanos, razón por la cual la Regla debió especificar los roles de los religiosos lasalianos y sus asociados³²⁸.

Como ha podido observarse, los Hermanos de las Escuelas Cristianas son una congregación dedicada a la educación que ha tenido un desarrollo importante a lo largo de los trescientos años de su existencia. Su crecimiento a diversas regiones del planeta se debió, en un primer momento, a la síntesis innovadora de métodos pedagógicos que los miembros de este instituto religioso formado por laicos consagrados supieron hacer, además de la influencia de ciertas circunstancias históricas que propiciaron su salida de Francia. Asimismo, el desarrollo de la obra lasaliana ha dado a esta congregación las características que posee actualmente, como su división en regiones y el carácter centralizado de sus decisiones.

Pero pese a esta expansión y a la identidad que de ella se derivó, durante los años 1953-1989, los religiosos de la Salle se enfrentaron a toda una serie de circunstancias como los horizontes de reflexión abiertos por el Concilio Vaticano II, que replantearon su participación y dinámicas en la Iglesia al igual que otras instituciones religiosas. Así, aspectos de su vida consagrada como la importancia de la oración y la naturaleza de su papel (e incluso, de su obra) en la sociedad y en el mundo, también fueron discutidos en diversas instancias como los Capítulos Generales, los textos de sus superiores y otras, permitiendo procesos que impactaron a la obra educativa de los Hermanos lasalianos.

Si bien todo lo anterior es una muestra del impulso otorgado por el Vaticano II, ciertamente hubo también otros fenómenos y temas en la misma época que preocuparon profundamente a la congregación, como la dificultad para encontrar vocaciones religiosas, el envejecimiento de ciertas comunidades en diversas partes del mundo y la gran cantidad de obras educativas administradas y dirigidas por los Hermanos. En México, estas circunstancias se mezclaron con la situación del país, en la cual las relaciones entre la Iglesia

³²⁸ Johnston, John, “Presentación”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, no. 229, marzo, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1987, p. 4.

y el Estado proporcionaron desafíos propios al trabajo de las órdenes religiosas, como se verá a continuación.

2.1.1. El problema de la laicidad, las reformas en materia de educación en México y sus consecuencias (1917-1946)

La polémica entre la Iglesia y el Estado mexicano por la educación no es un tema banal si se considera que, a través de la formación escolar, se construye la cohesión grupal y puede desarrollarse en los individuos una identidad social, además del sentido de pertenencia a una determinada nacionalidad³²⁹. Si bien son muchos los aspectos que alimentaron esta querella, la realidad es que gran parte de esta discusión se fundamenta en el concepto de la laicidad en la educación, que apareció en la legislación mexicana durante el siglo XIX e inicios del siglo XX.

Cabe señalar que la educación laica no es un término acabado en el sistema educativo mexicano pues, de hecho, sus connotaciones, componentes y contenidos han presentado cambios a lo largo del siglo pasado en cada una de las reformas educativas que se experimentaron en el país. Así pues, analizar estas transformaciones (y los matices que se desprendieron de ellas, con lo cual se reafirma el carácter inacabado de la laicidad en la educación), arroja luces sobre las discusiones y los cambios con relación a los actores y agentes facultados para intervenir en la labor educativa; los espacios en los que converge y se desarrolla esta tarea; los objetivos perseguidos y las características y particularidades de los planes y programas de estudio³³⁰.

La historia de la laicidad educativa mexicana en el siglo XX comenzó con la Constitución de 1917, que en su artículo 3º estableció la educación laica. Cabe señalar que este tipo de formación fue entendida por los legisladores de la comisión que se encargó de este artículo constitucional, como aquella ajena a todo credo y creencia religiosos, es decir que se trataba de una enseñanza que transfiere la verdad desengañada del error y que se inspiraba en un criterio estrictamente científico³³¹.

³²⁹ Ortiz Cirilo, Alejandro, *Laicidad y reformas educativas en México: 1917-1992*. México, D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, 2015, p. 2.

³³⁰ Ortiz, *Laicidad*, 2015, p. 9.

³³¹ Ortiz, *Laicidad*, 2015, p. 30.

La promulgación de la Carta Magna provocó el disgusto de algunos jerarcas de la Iglesia Católica, que consideraban que el artículo tercero (al igual que los artículos 5°, 27° y 130°) era hostil, una contradicción con la libertad y atentaba contra el derecho de la Iglesia en la educación de la niñez y la juventud mexicana³³². Debido a esto las protestas y las movilizaciones no se hicieron esperar por parte de los miembros del clero, los intelectuales católicos y los integrantes de asociaciones católicas diversas, entre las que destacó la Unión de Padres de Familia³³³.

Sin embargo, en la práctica, el Estado fue tolerante con la educación católica en los años posteriores a la promulgación de la Constitución de 1917. Lo anterior se debió, en gran medida, a la precaria situación del sistema escolar en México después de la Revolución de 1910³³⁴. Un ejemplo de esto, fue la visión de José Vasconcelos, quien se encontró al frente de la educación en México durante la gestión del presidente Álvaro Obregón, y que consideraba que la falta de escuelas era un problema importante para el país, por lo que debía favorecerse su creación, aunque esto facilitara que el clero fundara centros escolares³³⁵.

Por otra parte, aunque el texto de la Constitución establecía la prohibición de crear centros educativos bajo la dirección de corporaciones o ministros religiosos, no impidió a éstos últimos ser maestros, o bien, poder establecer escuelas mediante la creación de asociaciones civiles. Para ello, la discreción fue muy importante, por lo que muchos religiosos y religiosas que se dedicaban a la educación en México dejaron de lado sus hábitos para adoptar trajes y vestidos oscuros. Asimismo, los estudiantes dejaron de referirse a ellos como “Padre”, “Madre”, “Hermano” o “Hermana” y comenzaron a utilizar el “Monsieur”, “Miss” o “Madame” en el trato diario³³⁶.

Con el paso de los años, el gobierno sería menos laxo en la aplicación de las normas, si bien el acontecimiento que marcó un cambio en las directrices educativas del Estado mexicano y su relación con la Iglesia, fue la reforma de la educación socialista de 1934

³³² Ortiz, *Laicidad*, 2015, p. 31.

³³³ Torres-Septién, *Educación*, 1997, pp. 92-97.

³³⁴ Ortiz, *Laicidad*, 2015, p. 40.

³³⁵ Loyo, Engracia, “La educación del pueblo” en Tanck de Estrada, Dorothy, (Coordinadora), *Historia mínima de la educación en México*, México, D.F., El Colegio de México, Seminario de la Educación en México, 2010, pp. 172-173.

³³⁶ Torres-Septién, *Educación*, 1997, pp. 92, 98.

durante el período presidencial de Lázaro Cárdenas, que desencadenó una etapa conflictiva en la historia de la educación en México.

No obstante, cabe señalar que las tensiones entre el Estado y la Iglesia en el plano educativo ya habían aparecido un poco antes, por el rompimiento que estos dos grandes actores sociales tuvieron durante el gobierno de Plutarco Elías Calles, en el que los artículos considerados anticlericales fueron aplicados con un mayor rigor. Un ejemplo de esto fue la estricta aplicación del artículo 3º a través del reglamento provisional para primarias particulares del Distrito y Territorios Federales, que fue elaborado el 22 de febrero de 1926 por José Manuel Puig Casauranc, secretario de Educación del presidente Calles³³⁷.

En este documento se consignaron varias medidas consideradas radicales para las escuelas particulares, como el impedimento de tener un religioso en la dirección del colegio, o bien, la obligación de afiliarse forzosamente a la Secretaría de Educación, lo que implicaba necesariamente la implementación de la pedagogía, programas y disposiciones oficiales. Asimismo, los establecimientos educativos privados no podían usar nombres religiosos, ni habilitar capillas y oratorios, al mismo tiempo que las decoraciones e imágenes piadosas quedaban prohibidas³³⁸.

Sin embargo, es probable que la medida de implementar clases de educación sexual entre los alumnos de primaria en las escuelas a principios de los años treinta fuera la que más encendiera los ánimos entre la Iglesia Católica y el gobierno, de tal forma que no pudo llevarse a buen fin³³⁹. No obstante, la reacción que se generó entre la sociedad civil por la educación sexual sería superada con creces ante la llegada de la educación socialista.

Es muy posible que muchos de los problemas que nacieron de la implementación, de este tipo de educación, nacieran de la falta de una definición clara de lo que implicaba la formación socialista. Es por esta razón, que algunos actores de la sociedad mexicana la concibieron desde una clara orientación marxista adscrita al socialismo científico, mientras que otros la creyeron cercana al ideal de la justicia social. Aunque, lo cierto es que, en sus inicios, la educación socialista se aprobó (no sin discusiones y polémicas entre los legisladores) como un medio para eliminar la influencia de la Iglesia y de la educación confesional, tal y como en su momento lo hicieron ver el presidente Plutarco Elías Calles

³³⁷ Torres-Septién, *Educación*, 1997, p. 105.

³³⁸ Torres-Septién, *Educación*, 1997, pp. 105-106.

³³⁹ Torres-Septién, *Educación*, 1997, pp. 120-124.

(durante el llamado Grito de Guadalajara del 20 de julio de 1934) y el general Lázaro Cárdenas en su campaña presidencial³⁴⁰.

Ante esta situación, no es extraño que la Iglesia protestara (aunque, en honor a la verdad, no fue el único actor social en hacerlo)³⁴¹. Esto se debió, sobre todo, a que el texto final del artículo señalaba que, además de socialista, la educación en México excluiría a toda doctrina de carácter religioso y pelearía contra los prejuicios y el fanatismo, además de que formaría un concepto racional y exacto del universo y de la realidad social en los jóvenes mexicanos³⁴², con lo que se abandonó la neutralidad en el concepto de laicidad³⁴³ de la legislación nacional.

La consecuencia inmediata de la educación socialista para muchas escuelas privadas fue la persecución (por ejemplo, a través de molestas inspecciones), aunque el tiempo fue aligerando la tirante situación entre los centros confesionales y el gobierno. Sin embargo, es indudable que muchos colegios particulares conservaron las costumbres adquiridas durante los años de persecución e, incluso, clandestinidad³⁴⁴.

Tuvieron que pasar varios años para que las políticas educativas mexicanas tomaran otros rumbos. Así, a partir de la presidencia del general Manuel Ávila Camacho, se buscó la unidad nacional³⁴⁵, por lo que se tuvieron gestos de conciliación hacia los grupos conservadores³⁴⁶. Incluso, se buscó una reconciliación con la Iglesia Católica, permitiéndose que ésta recuperara el terreno que había perdido durante el período de la educación socialista y considerando medidas como la erradicación de la educación mixta, que en la práctica no fue posible³⁴⁷.

De esta manera, la propuesta planteada como proyecto educativo nacional fue la llamada “escuela del amor”, es decir, un centro educativo ajeno

³⁴⁰ Ortiz, *Laicidad*, 2015, pp. 45-46, 50, 66.

³⁴¹ Torres-Septién, *Educación*, 1997, pp. 131-134.

³⁴² Ortiz, *Laicidad*, 2015, p. 55.

³⁴³ Ortiz, *Laicidad*, 2015, p. 61.

³⁴⁴ Torres-Septién, *Educación*, 1997, pp. 134-136, 138, 145.

³⁴⁵ Greaves L., Cecilia, “La búsqueda de la modernidad” en Tanck de Estrada, Dorothy, (Coordinadora), *Historia mínima de la educación en México*, México, D.F., El Colegio de México, Seminario de la Educación en México, 2010, p. 188.

³⁴⁶ Ortiz, *Laicidad*, 2015, pp. 63-64.

³⁴⁷ Greaves, “Búsqueda”, 2010, pp. 190-191.

Al odio y a la división entre los mexicanos, a pesar de sus diferencias de credo, partido o clase, una escuela auténticamente mexicana, acorde con las tradiciones y medio físico del país, en la que el individuo, y ya no la colectividad, se convertían en el centro de atención y la familia reafirmaba su papel formativo en el ámbito escolar³⁴⁸.

Ciertamente, el panorama internacional influyó bastante para promover el cambio educativo en México, pues la formación socialista ya no se ajustaba a un escenario en el que el surgimiento de la UNESCO en 1945 y la influencia de la Segunda Guerra Mundial llamaban al mundo a un nuevo escenario de paz, solidaridad, justicia, unidad, cooperación y democracia. Por otro lado, se hizo evidente que el proyecto educativo mexicano debía adaptarse a las nuevas necesidades del país, tendientes a una mayor industrialización, modernización social e impulso al desarrollo económico³⁴⁹.

Para el logro de estos objetivos (además de propiciar un mayor dominio del Estado en el ámbito educativo), la modificación del artículo 3º constitucional se hizo en 1945, no sin nuevos debates y conflictos. Y es que la nueva redacción en la Carta Magna del texto del artículo sobre la educación excluía la influencia de doctrinas religiosas en el marco escolar público y privado (sistema, pedagogía, contenidos y métodos), limitando la instrucción religiosa al ámbito familiar³⁵⁰.

Pese a esto, la tolerancia gubernamental de este período hacia las actividades educativas de la Iglesia, permitió una rápida expansión de escuelas confesionales a lo largo y ancho de la República Mexicana. De hecho, a la par de este veloz crecimiento, los establecimientos privados se permitieron también, en algunos casos, fundar escuelas gratuitas que eran sostenidas por las cuotas de los estudiantes de sus colegios más adinerados³⁵¹.

Aunque había un aparente clima de tranquilidad en México pese a la transformación del artículo 3º en 1945, en el ámbito educativo nacional se suscitó una polémica seria por la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos el 12 de febrero de 1959. A ello contribuyó también la repartición de libros en las escuelas de todo el país, como parte de

³⁴⁸ Greaves, “Búsqueda”, 2010, p. 190.

³⁴⁹ Ortiz, *Laicidad*, 2015, pp. 68, 71.

³⁵⁰ Ortiz, *Laicidad*, 2015, pp. 71, 76-77.

³⁵¹ Torres-Septién, *Educación*, 1997, p. 180.

una ambiciosa iniciativa educativa orquestada por Jaime Torres Bodet, responsable de la SEP durante el gobierno de Adolfo López Mateos³⁵². Las quejas que se manifestaron por estas medidas partieron de diferentes frentes, entre ellos, La Sociedad Mexicana de Autores de Libros de Texto, el magisterio (como fue el caso de algunos profesores de escuelas primarias del Distrito Federal) y la Unión de Padres de Familia.

Los reclamos de estos últimos tuvieron repercusión nacional³⁵³ debido principalmente a su insistente temor en el comunismo que representaba para ellos el alejamiento de Dios y la falta de principios morales cristianos, más que una mera doctrina de carácter económico³⁵⁴. Por otra parte, los padres católicos de esta asociación se quejaron de que el libro de texto gratuito fuera único y obligatorio³⁵⁵. Y es que, ciertamente, a través de la CONALITEG y la distribución de libros, el Estado buscó fortalecer el control que podía ejercer entre los centros educativos privados, fueran laicos o religiosos³⁵⁶.

Como pudo observarse en este apartado, los cambios en la legislación educativa mexicana no pueden verse como hechos aislados, pues toda transformación en este sentido trae inevitablemente convulsiones sociales pero, sobre todo, cambios en el sistema escolar público, al que acceden millones de mexicanos, los cuales adquieren un tipo de formación particular, marcado por la impronta gubernamental.

No obstante, las necesidades históricas, los postulados ideológicos y los lineamientos institucionales del Estado mexicano han constituido también un marco al cual las instituciones privadas han debido adaptarse dentro de sus propias circunstancias históricas, proceso en el cual los Hermanos de la Salle no fueron una excepción, como se verá más adelante. Sin embargo, para comprender esta realidad de una mejor manera es necesario revisar también las dinámicas educativas del Estado en el ámbito del civismo, como se verá a continuación.

³⁵² Torres-Septién, Valentina, “Los libros de texto gratuitos y su impacto en la Iglesia y en la derecha mexicana” en Barriga Villanueva, Rebeca, *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2011, pp. 180-181.

³⁵³ Torres-Septién, “Libros”, 2011, pp. 182-183.

³⁵⁴ Torres-Septién, Valentina, “Estado contra Iglesia/Iglesia contra Estado. Los libros de texto gratuito: ¿un caso de autoritarismo gubernamental. 1959-1962?” en *Historia y Grafía*, no. 37, Ciudad de México, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, 2011, julio-diciembre, versión digital <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58922287001>, consultado el 5 de marzo de 2018, p. 53.

³⁵⁵ Torres-Septién, “Estado”, 2011, p. 63.

³⁵⁶ Torres-Septién, “Estado”, 2011, p. 58.

2.1.1. El civismo y el modelo del ciudadano en el proyecto educativo mexicano durante el siglo XX

La impartición de contenidos cívicos en la educación básica en México fue del interés del Estado por lo menos desde el siglo XIX. Esto se debió a que, para los liberales de la época, el aprendizaje de temáticas relacionadas con las instituciones y leyes del país o con los derechos y deberes de los ciudadanos, forjarían a los nuevos miembros del Estado moderno en el que México debía convertirse³⁵⁷. Esta cuestión resultaba de gran importancia pues, para la élite intelectual y política de México, la educación de estos ciudadanos modernos implicaba formarlos en las virtudes para las exigencias del estado independiente, además de que era un propósito acorde con las ideas desarrolladas por la Ilustración³⁵⁸.

Así pues, es a finales del siglo XIX que el civismo se consolida como materia escolar en México mediante la creación de objetivos, contenidos, libros de texto y programas de estudio propios, además de su posicionamiento en la estructura curricular y su vinculación con disciplinas como la Moral, la Geografía y la Historia Patria³⁵⁹. La preocupación por la formación cívica en México continuó durante el siglo XX, respondiendo siempre a las necesidades del momento, a las circunstancias políticas y a los proyectos de los presidentes mexicanos en turno.

Pese a esta constante transformación en las visiones nacionales sobre el civismo y el ciudadano, pueden encontrarse características afines para todos los períodos. Entre ellas destaca el carácter apolítico del perfil del ciudadano propuesto por la educación pública

³⁵⁷ Zepeda, Beatriz, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855-1876)*. México: Fondo de Cultura Económica, 2012, pp. 189-190.

³⁵⁸ Traffano, Daniela, “Educación, civismo y catecismos políticos” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, no. 34, Distrito Federal, Consejo Mexicano de la Investigación Educativa, A.C., 2007, versión digital en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003411>, consultado el 27 de agosto de 2018, pp. 1044-1045.

³⁵⁹ Meníndez Martínez, Rosalía, “Nacionalismo y patriotismo, fundamentos para la formación de ciudadanos: Los libros de texto de civismo para educación primaria, 1876-1921” en Galván Lafarga, Luz Elena y Martínez Moctezuma Lucía (Coordinadoras), *Las disciplinas escolares y sus libros*, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Juan Pablos Editor, 2010, pp. 57-58.

quién, a su vez, vive en un mundo sin conflicto³⁶⁰. Como resultado de ello el modelo de ciudadano que se propuso en los diferentes períodos presidenciales posrevolucionarios fue pasivo y sin herramientas y habilidades para la participación política (como un ciudadano educado para tomar los espacios públicos, realizar activismo político y social, etc.), pero formado en los símbolos nacionales.

Por otra parte, muchos de los esquemas de ciudadano propuestos en los diferentes sexenios fueron excluyentes con la población indígena, lo cual significa que se orientaron principalmente a la población mestiza. Asimismo, los modelos de ciudadanía que se proyectaron desde el sistema educativo oficial se ligaron a un patriotismo fundamentado en el respeto y el amor a la patria y a los héroes nacionales³⁶¹, pero no a un esquema de participación pública en la que el mexicano pudiera involucrarse con los destinos de su país, como se dijo líneas arriba.

Finalmente, hay que señalar la existencia de contenidos ligados a la civilidad en varios de los proyectos gubernamentales y educativos mexicanos del siglo XX, como en el lapso que comprendió el gobierno de los presidentes Lázaro Cárdenas³⁶², Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines³⁶³. Así pues, muchos de estos contenidos civilizatorios se materializaron en los libros de texto y otros impresos, como la revista estatal educativa *Pulgarcito*, que se publicó entre 1925 y 1932 por la Sección de Dibujo y Trabajos Manuales de la SEP³⁶⁴. Otro ámbito al que llegaron este tipo de temáticas fueron los proyectos artísticos encaminados a la educación de los niños, como los títeres del llamado Teatro Guiñol, un grupo profesional que trabajó para el gobierno como una herramienta educativa durante los años treinta del

³⁶⁰ González, Rosario, “La ciudadanía como construcción sociocultural” en *Revista Electrónica Sinéctica*, no. 18, Jalisco, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2001, versión digital en: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99817934011.pdf>, consultado el 5 de septiembre de 2018, p. 100.

³⁶¹ González, “Ciudadanía”, 2001, p. 100.

³⁶² Sotelo Inclán, Jesús, “La educación socialista” en Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl, Bolaños Martínez, Raúl (Coordinadores), *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)*, 6^a edición, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 278.

³⁶³ Cardiel Reyes, Raúl, “El período de conciliación y consolidación 1946-1958” en Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl, Bolaños Martínez, Raúl (Coordinadores), *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)*, 6^a edición, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 330, 349.

³⁶⁴ Jackson Albarrán, Elena, “Los niños colaboradores de la revista *Pulgarcito* y la construcción de la infancia, México 1925-1932” en *Iberoamericana. América Latina-España-Portugal*, v. 15, no. 60, 2015, versión digital en: <http://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/article/view/2179/1752>, consultado el 6 de septiembre de 2018, p. 157.

Jackson Albarrán, Elena, *Children of the Revolution: Constructing the Mexican citizen, 1920-1940*, Tucson, Arizona, University of Arizona, 2008, versión digital en: <https://search-proquest-com.e-revistas.ugto.mx/docview/304684841?accountid=170276>, consultado el 6 de septiembre de 2018, p. 162

siglo pasado en México³⁶⁵. Finalmente, hay que decir que los aspectos civilizatorios de la educación pública mexicana llegaron a vincularse con los contenidos cívicos de ésta.

Uno de los primeros períodos presidenciales sobre los cuales se puede dar cuenta, es el de Álvaro Obregón (1920-1924), cuyas políticas educativas estuvieron marcadas por la influencia de José Vasconcelos, primer ministro de educación pública posrevolucionario, que se enfocó en la promoción de la cultura clásica y del pensamiento moderno³⁶⁶, y que sostenía una visión de la ciudadanía entendida “desde una perspectiva étnica y cultural y no política”³⁶⁷.

Debido a los atributos humanistas de su programa educativo, Vasconcelos consideraba que la instrucción de los mexicanos no debía limitarse a la lectoescritura, la historia patria y el civismo. Debido a esto, la formación cívica fue adaptada para responder al ideal del proyecto educativo vasconcelista de desarrollar en los mexicanos una cultura más amplia³⁶⁸.

Cabe señalar que, durante este período, se asume también en el seno de la SEP el compromiso de construir la identidad mexicana, un proyecto que se extiende a la instrucción cívica del momento³⁶⁹. Es por esta razón que en los libros de texto editados durante la época (como *El niño ciudadano* de Celso Pineda³⁷⁰, que tenía el visto bueno de la Dirección de Educación Pública para las escuelas primarias) se propone una formación cívica en la que el ciudadano es culto y, por tanto, se le forma en la literatura y el arte, pero no en la historia ni en la política, pero ama a la patria y es capacitado en el conocimiento de las leyes y en sus obligaciones para con el Estado y los demás miembros de la sociedad³⁷¹.

³⁶⁵ Jackson, *Children*, 2008, pp. 86-89.

³⁶⁶ Corona, Sarah y de la Peza, Carmen, “La educación ciudadana a través de los libros de texto” en *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, no. 16, Guadalajara, ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara, 2000, versión digital en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/399/392>, consultado el 27 de agosto de 2018, p. 19.

³⁶⁷ Corona B., Sarah y de la Peza C., Ma. del Carmen, “Educación cívica en libros de texto mexicanos (1923 a la fecha)” en *Foro de educación cívica y cultura política democrática*, México, D.F., Instituto Federal Electoral, 2000, versión digital en: http://portalanterior.ine.mx/documentos/DECEYEC/foro_de_educacion_civica.pdf, consultado el 27 de agosto de 2018, p. 204.

³⁶⁸ Lazarín Miranda, Federico, “José Vasconcelos apóstol de la educación” en *Casa del tiempo*, v. III, no. 25, México, D.F., Universidad Autónoma Metropolitana, 2009, versión digital en: http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/25_iv_nov_2009/casa_del_tiempo_eIV_num25_11_14.pdf, consultado el 4 de septiembre de 2018, p. 12.

³⁶⁹ Corona y de la Peza, “Educación”, 2000, p. 19.

³⁷⁰ Meníndez, “Nacionalismo”, 2010, p. 69.

³⁷¹ Corona y de la Peza, “Educación”, 2000, p. 20.

Por su parte, el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) se distinguió por una política educativa calificada como la Escuela de la Acción, cuyo propósito era forjar en los mexicanos hábitos relacionados con el trabajo y el orden. Es por esto que el fin de la educación de este lapso no se limita a la instrucción académica y a la promoción de la cultura (como se había hecho durante la época vasconcelista), sino que se busca que el ciudadano aprenda a vivir³⁷². Para ello, se consideraron y promovieron varias políticas educativas como la castellanización de los indígenas, instruir a los campesinos en el trabajo y enseñar a los niños de las zonas urbanas a obedecer las leyes³⁷³.

Para esto último, la SEP se hizo responsable de la edición y distribución en los centros educativos de un *Código de moralidad de los niños que concurren a las escuelas primarias*, que contenía 11 leyes que los estudiantes debían firmar y con las cuales tenían que comprometerse³⁷⁴. Entre éstas se encontraban la Ley del dominio de sí mismo, la de la buena salud, la del deporte, la del deber y la del trabajo ejecutado. En conclusión, durante este período presidencial, el ciudadano es un individuo mestizo³⁷⁵, un “trabajador que no se ocupa del gobierno”³⁷⁶, pero que acata las disposiciones establecidas con relación a la salud, al deporte y al trabajo³⁷⁷.

La inestabilidad política, económica y educativa definió las políticas del Maximato (1928-1934) en materia de educación. Pese a esto, el gobierno mexicano continuó distribuyendo libros (además de folletos y periódicos) de forma masiva entre los estudiantes y los maestros urbanos y rurales como sucedió con *El niño campesino* de Ignacio Ramírez, *Juventud y la Constitución Mexicana*. A través de estos materiales se difundían ideas sobre la importancia de la higiene y el trabajo (en este último caso, haciendo especial alusión a las máquinas y las fábricas), el amor a la patria y se promovían valores como la diligencia, la cooperación, la generosidad y la honestidad³⁷⁸.

³⁷² Corona y de la Peza, “Educación”, 2000, pp. 20-21.

Castro Martínez, Pedro, “Educación para el campo durante la presidencia de Plutarco Elías Calles 1924-1928” en *Polis*, v. 11, no. 1, México, Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, 2015, versión digital en:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332015000100011, consultado el 17 de noviembre de 2018, p. 19.

³⁷³ Corona y de la Peza, “Educación”, 2000, p. 21.

³⁷⁴ Corona y de la Peza, “Educación”, 2000, pp. 20-21.

³⁷⁵ González, “Ciudadanía”, 2001, p. 98.

³⁷⁶ Corona y de la Peza, “Educación”, 2000, p. 21.

³⁷⁷ González, “Ciudadanía”, 2001, p. 98.

³⁷⁸ Corona y de la Peza, “Educación”, 2000, p. 21.

Durante el Maximato, específicamente entre los años 1931 a 1934, Narciso Bassols promovió la difusión de ideas en pro del socialismo. Es por esta razón que, en los libros destinados al campesinado mexicano, se habla sobre las diferencias de clase, la miseria, la explotación y sobre modelos de organización como las cooperativas y los sindicatos³⁷⁹. Por su parte, entre los niños de la ciudad se desarrolló un programa de promoción al ahorro aunque, a diferencia de la educación del campesinado mexicano, la formación de este tipo de alumnos no estuvo tan orientada a la organización social (como sí sucedió con la educación rural) y no se refiere a la distribución equitativa de la riqueza.

En resumen, puede decirse que durante este período histórico ser ciudadano implicaba poseer habilidades técnicas para el desarrollo de un trabajo, además de que se siguió posponiendo la enseñanza de la participación política de la colectividad³⁸⁰. En todo caso, en el discurso se hacía alusión a la acción, entendida como trabajo encaminado al desarrollo, la modernización y la transformación del país, en el que debería haber una sociedad sin clases. Para el logro de este fin, la obediencia y la disciplina partidaria de los sujetos era importante³⁸¹.

A lo largo del gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) se continuó con la educación socialista que ya se había perfilado en las postrimerías del Maximato. Este proyecto educativo, según Corona y de la Peza, buscó forjar “un ciudadano solidario, colectivo, perteneciente a sindicatos, cooperativas y comunidades agrarias, integrado al aparato corporativo del Estado”, es decir que se buscaba su “adhesión a la comunidad mediante la ideología del nacionalismo revolucionario”³⁸². Cabe señalar que en este modelo ciudadano la participación política no está claramente definida pues, incluso la inserción del ciudadano en la colectividad tiene el propósito de producir, más que de generar una manifestación de lo político³⁸³.

Antes de seguir adelante es necesario señalar la importancia que el concepto de la *Patria* adquirió para la formación cívica durante los gobiernos de Plutarco Elías Calles y Lázaro Cárdenas. Debido a esto, la educación básica estaba orientada a enseñar a los alumnos

³⁷⁹ Corona y de la Peza, “Educación”, 2000, p. 21.

³⁸⁰ Corona y de la Peza, “Educación”, 2000, p. 22.

³⁸¹ Corona y de la Peza, “Educación cívica”, 2000, p. 205.

³⁸² Corona y de la Peza, “Educación cívica”, 2000, p. 205.

³⁸³ González, “Ciudadanía”, 2001, p. 98.

que la pertenencia a la patria y los deberes hacia ella eran la base de la participación cívica, por lo que no sorprende encontrar en los libros de texto de la época afirmaciones como que “el conocimiento de la patria es la base de toda verdadera instrucción cívica”³⁸⁴.

El sexenio de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) significó un cambio respecto a las políticas educativas del período inmediato anterior, marcado por la educación socialista. Así, como se dijo previamente, durante este período se creó el proyecto de una “escuela de amor”, que facilitara la unidad nacional, y se fraguó una concepción antipolítica de la ciudadanía. Como consecuencia de esto, se privilegió “la construcción de la ‘identidad nacional’ desde una perspectiva étnica y cultural, por encima de la creación de un sujeto político con conciencia ciudadana y apto para la participación democrática”³⁸⁵.

Con Miguel Alemán Valdés (1946-1952) la construcción del ciudadano (al igual que otros saberes) cedió paso a la capacitación para el trabajo, que estaba muy vinculada con el aprender haciendo³⁸⁶ debido a que se manifestó en la acentuación puesta a la enseñanza técnica, partiendo de la idea de que la educación estaba relacionada con el desarrollo económico³⁸⁷. Por su parte, durante el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), la noción de civismo que se implementó en la política educativa nacional careció de un sentido profundo. Debido a esto, el sentimiento cívico se manifestó exclusivamente en la invitación a la participación en la conmemoración del primer centenario de las Leyes de Reforma y de la Constitución de 1857.

Quizá por esta razón la SEP se enfocó en editar y publicar cantos dedicados a la patria y a sus símbolos (como el himno nacional y la bandera), además de que los libros de texto tuvieron un cambio, para ofrecer otra serie de temáticas. Así, a diferencia de los decálogos morales de publicaciones anteriores, los manuales escolares de esta época presentan al lector temas históricos, geográficos, literarios, artísticos y cívicos³⁸⁸.

Considerando lo anterior puede afirmarse que “el ciudadano ideal en este período se imagina participando en conmemoraciones patrióticas, inflamado de fervor cívico, entonando himnos a la patria”³⁸⁹, pero sin una idea de lo que significa la participación

³⁸⁴ Jackson, *Children*, 2008, pp. 185-186.

³⁸⁵ Corona y de la Peza, “Educación cívica”, 2000, p. 206.

³⁸⁶ Corona y de la Peza, “Educación”, 2000, p. 23.

³⁸⁷ Cardiel, “Período”, 2001, pp. 330, 335.

³⁸⁸ Corona y de la Peza, “Educación”, 2000, p. 23.

³⁸⁹ Corona y de la Peza, “Educación”, 2000, p. 24.

política. Cabe preguntarse hasta qué punto las ideas del Secretario de Educación José Ángel Ceniceros influyeron en esta concepción de la ciudadanía pues, es bien sabido que en algunos artículos trató de elaborar una teoría de la mexicanidad, que para él se definía con rasgos como la “conciencia de la mexicanidad, sentido del pasado histórico, incorporación del hombre a su territorio, noción de la patria como norma suprema, comprensión del alma nacional, incorporación de lo universal a México, y la mexicanidad en fin, como vivencia en el hogar, en la nación y en el concierto universal”³⁹⁰.

Las administraciones de Adolfo López Mateos (1958-1964) y Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) son interesantes para la historia de la educación en México, pues la enseñanza cívica no varió mucho durante esos dos sexenios, lo cual se debió, principalmente, a la aparición de los libros de texto gratuito y a la realización del Plan de los Once Años, un documento en el cual la labor de Jaime Torres Bodet (1902-1974) fue crucial.

Escritor, funcionario y diplomático, Torres Bodet, ocupó la Secretaría de Educación durante los gobiernos de Manuel Ávila Camacho y Adolfo López Mateos, además de que fue el responsable de la Dirección General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) entre los años 1948 y 1952³⁹¹. Cabe señalar que este personaje manifestó una preocupación por la formación cívica, que se expresó a través de varios de sus discursos. Así, de acuerdo con Latapí, para Torres Bodet la función cívica es uno de los atributos del maestro³⁹², agente educador por autonomía. De esta manera, el docente “representa a la Patria”, por lo que tiene el deber de “llevar el mensaje y los valores de México hasta los más remotos rincones del país”³⁹³.

Asimismo, para Torres Bodet fue muy importante el amor a la Patria por parte del estudiante, un sentimiento que, desde su perspectiva, la educación debía fomentar. A su vez, dentro de su concepción de lo que él llama el ‘mexicano ideal’, se señala que la educación debe de formar a un mexicano “dispuesto a la prueba moral de la democracia” y “resuelto a afianzar la independencia política y económica de la patria (...) con su trabajo, su energía,

³⁹⁰ Cardiel, “Período”, 2001, pp. 349-350.

³⁹¹ Loyo Brambila, Aurora, “Caminos entreverados: Cultura y educación en Jaime Torres Bodet” en *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios/Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2011, p. 125.

³⁹² Latapí, Pablo, “El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. XXII, no. 3, 1992, p. 29.

³⁹³ Latapí, “Pensamiento”, 1992, p. 29.

su competencia técnica, su espíritu de justicia, y su ayuda cotidiana y honesta”, que además “sepa ofrecer un concurso auténtico a la obra colectiva”³⁹⁴.

Cabe señalar que Jaime Torres Bodet perfiló también lo que él llamó un “ciudadano del porvenir” que

Habrá de corresponder a un tipo leal, honrado, limpio, enérgico y laborioso; que quiera a su patria entrañablemente, sin necesitar engañarse, para quererla, sobre los males y las flaquezas que aún la agobian, y que sea digno de comprender esas flaquezas y aquellos males, no para exagerarlos con la ironía y el pesimismo, sino para corregirlos con el trabajo, con el sacrificio, con la virtud. Un tipo de ciudadanos veraz en todo; veraz con sus semejantes y veraz consigo mismo; fiel a su palabra; superior a las mezquindades del servilismo gregario y la adulación; que no se cruce de brazos ante las dificultades, esperando que lo salven de ellas, tardíamente, un golpe de suerte, un medio ilegítimo, una astucia vil. Un ser que no abdique de sus derechos por timidez o por negligencia, pero que no los ejerza abusivamente y que, sobre todo, jamás olvide que la garantía interna de esos derechos radica en el cumplimiento de los deberes... Un tipo, en fin, de ciudadano capaz de juzgar de las cosas y de los hombres con independencia y con rectitud, porque sea capaz de juzgar a sí mismo antes que a los otros, y que sepa que, por encima de la libertad que se obtiene como un legado, el destino de los pueblos coloca siempre la libertad superior: la que merece³⁹⁵.

Como puede observarse, la idea del “ciudadano del porvenir” de Torres Bodet presenta un interés importante por los valores como la lealtad, la honestidad y la laboriosidad. Asimismo, en estas ideas se observa la presencia de la Patria, tan destacada en diversos proyectos educativos oficiales, y a la cual debe amarse sin engaños, es decir, partiendo de un conocimiento pleno de la situación nacional.

³⁹⁴ Latapí, “Pensamiento”, 1992, pp. 30-31.

³⁹⁵ Latapí, “Pensamiento”, 1992, p. 30.

Hay que decir también que esta propuesta retoma los elementos de la ciudadanía en un sentido clásico, es decir, el hombre es ciudadano por los deberes y derechos que lo ligan al Estado. Asimismo, Torres Bodet invita abiertamente al mexicano a luchar por la obtención del bienestar y la libertad y de construir relaciones sensatas con los individuos que le rodean.

Por otra parte, si bien fue una idea desarrollada en el marco de su trabajo en la UNESCO, Torres Bodet sostuvo también la necesidad de una educación general que se dedicara fomentar y desarrollar un civismo a escala mundial³⁹⁶. No hay que olvidar que Jaime Torres Bodet experimentó el inicio y fin de la Segunda Guerra Mundial que permitió, por lo menos en el discurso, una reflexión sobre la posibilidad de no volver a repetir un episodio como ese, a lo cual las diferentes naciones debían abocarse con interés y ahínco³⁹⁷.

Pese a lo anterior, todo parece indicar que durante este período no se logró aterrizar la concepción cívica y del ciudadano de Torres Bodet pues, de acuerdo con Corona y de la Peza, el civismo durante los sexenios arriba mencionados promovió una “clara concepción totalitaria de la ciudadanía” que pretendió “inducir la obediencia al sistema político-social”, además de “fomentar los mitos patrios, venerar a héroes rígidos, identificar patria y gobierno”³⁹⁸.

Lorenza Villa Lever fortalece esta idea cuando menciona que, pese a que Torres Bodet tenía la clara intención de crear un mexicano renovado y diferente mediante la revisión de los planes y programas educativos de 1957 (que haría que los niños comprendieran su momento sociopolítico y se comprometieran con la patria), se siguió con lo establecido en los programas ya existentes, en especial cuando se trató de los libros de texto³⁹⁹. Es muy posible entonces afirmar que la educación cívica de la época no logró plasmar los ideales del Secretario de Educación pues, pese a las buenas intenciones, este tipo de reformas se enfrentaron a diversas vicisitudes y al descontento de la población, en especial cuando se trató de los manuales escolares.

De hecho, de los contenidos de los manuales escolares de la época (como el *Cuaderno de Trabajo de Sexto Año*) se desprende un modelo de ciudadano que es un “sujeto miembro

³⁹⁶ Latapí, “Pensamiento”, 1992, p. 18.

³⁹⁷ Loyo, “Caminos”, 2011, p. 128.

³⁹⁸ Corona y de la Peza, “Educación”, 2000, p. 24.

³⁹⁹ Villa Lever, Lorenza, *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: Cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, D.F., Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, 2009, p. 69.

de una nación que se iguala con gobierno y donde sólo actúan los presidentes, senadores y diputados”. En este sentido “los ‘simples ciudadanos’ repiten, acatan leyes y no se les enseña ‘cómo’ participar en el gobierno de México”⁴⁰⁰, por lo que no es aventurado afirmar que se trata de un modelo de ciudadano obediente y apolítico.

Finalmente, durante el período que comprendió los años 1970-1988, que coincidieron con los presidentes Luis Echeverría Álvarez, José López Portillo y Miguel de la Madrid, la perspectiva gubernamental y educativa sobre la participación política no cambió sustancialmente, pese al movimiento estudiantil de 1968 y otros fenómenos sociales similares. Como resultado de ello, de acuerdo con Corona y de la Peza la acción política siguió sin aparecer en los libros escolares, pese a las reformas realizadas durante la época⁴⁰¹.

Una de ellas fue el surgimiento del área de ciencias sociales (que englobó disciplinas como la historia, la geografía y el civismo), que ocurrió con la aprobación en 1973 de la Ley Federal de Educación y la creación de la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa que propuso un cambio curricular en la formación básica en 1972. Como resultado de esto, se creó un único libro de texto de Ciencias Sociales, el cual (al igual que otros manuales escolares) fue redactado por investigadores de diversas instituciones como El Colegio de México o el Instituto Politécnico Nacional. Por esta razón, pese a lo sostenido por Corona y de la Peza, Villa Lever afirma que la formación cívica que se promovía en estos libros estaba orientada hacia la participación social⁴⁰².

Considerando lo expuesto en este apartado, puede decirse que la formación cívica de la educación oficial varió a lo largo de los diferentes sexenios, lo cual obedeció a los propósitos de los gobiernos en turno. Pese a esto se pueden establecer algunos elementos básicos presentes en los proyectos educativos nacionales del siglo XX, como el fomento del amor a la Patria y la enseñanza de los símbolos nacionales. A la par de estos conocimientos, los estudiantes mexicanos tuvieron acceso a otro tipo de cuestiones como la educación para el trabajo, la promoción de la cultura, el énfasis en la convivencia social y la creación de agrupaciones.

Pese al dinamismo que experimentaron los proyectos de formación cívica y el modelo de ciudadano que eran promovidos a través de la educación pública (por lo menos durante

⁴⁰⁰ Corona y de la Peza, “Educación”, 2000, p. 25.

⁴⁰¹ Corona y de la Peza, “Educación cívica”, 2000, pp. 206-207.

⁴⁰² Villa, Cincuenta, 2009, pp. 89, 92, 139.

el período de interés para la presente investigación), la educación cívica lasallista no presentó los mismos cambios. De hecho, a lo largo de varios años la formación cívica lasallista transcurrió sin variaciones abruptas, marcada por lo establecido por el Magisterio de la Iglesia en materia educativa y por la espiritualidad lasaliana, lo que le dio una identidad peculiar, tal y como se verá en los apartados posteriores.

2.2.Los lasallistas en el panorama de las relaciones Iglesia-Estado en México y la cuestión educativa (1953-1989): el modelo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas frente a la educación oficial

Situándose en una óptica regional que permita contextualizar lo ocurrido en México, puede decirse que las relaciones que los lasallistas establecieron con el Estado en los países latinoamericanos en los que fundaron sus obras, y las situaciones que de ello se derivaron, fueron diversas, aunque siempre definidas por factores como la influencia de la ideología dominante y el régimen político en turno; la situación religiosa en general y de la Iglesia Católica en particular en cada sociedad; la atmósfera económica y cultural e, incluso, las consecuencias de hechos históricos nacionales específicos⁴⁰³.

Lamentablemente, la información necesaria para reconstruir la trayectoria educativa lasaliana latinoamericana desde una óptica académica es dispersa, si bien se pueden aportar algunos datos sobre la segunda mitad del siglo XX. Cabe señalar que, es necesario hacer esta precisión pues, los sistemas escolares públicos y privados son históricos, por lo que no permanecen estáticos con el paso de los años, de lo cual se derivan necesarias transformaciones.

Así pues, hablando en términos meramente económicos, ciertos países de América Latina permitieron la existencia de centros de enseñanza lasallistas completamente autónomos, es decir, sin ayudas monetarias por parte del Estado. En otros casos, a los colegios lasalianos se les ofreció la posibilidad de alcanzar subvenciones conservando una cierta libertad para su organización interna, como en el caso de Bolivia, Costa Rica y Panamá⁴⁰⁴.

⁴⁰³ Lauraire, Léon, “La escuela católica en el mundo. ‘Una libertad difícil’”, en *Documentos y testimonios*, no. 3, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1985, p. 23.

⁴⁰⁴ Lauraire, “Escuela”, 1985, p. 23.

Por otra parte, también se dio el caso de instituciones lasallistas subsidiadas por el Estado en algunos rubros, como Guatemala. Asimismo, en ciertos lugares de América Latina, las congregaciones religiosas (entre ellas la de los Hermanos de la Salle) pudieron elegir entre diversas modalidades de trabajo como los centros completamente autónomos o bien, los establecimientos bajo convención e, incluso, los públicos como en el caso de Chile y Colombia⁴⁰⁵.

A su vez, los modos de operación de las escuelas en los diferentes países latinoamericanos, dieron un margen de acción interesante para las congregaciones religiosas en general y para los Hermanos de las Escuelas Cristianas en particular, admitiendo toda clase de situaciones en cuanto a los métodos de enseñanza y los planes de estudio.

Un ejemplo de esto fue Argentina, país en el que, si bien las escuelas privadas debían seguir los programas del Estado, también poseían la opción de crear planes de estudio propios (que debían ser revisados y aprobados por los órganos gubernamentales correspondientes) para los niveles secundario y terciario, situación que aprovecharon los religiosos de la Salle para la elaboración de contenidos propios⁴⁰⁶.

No obstante, otras circunstancias nacionales presentaban un control más férreo por parte del Estado, como en Nicaragua (por razones ideológicas y revolucionarias concretas)⁴⁰⁷ e, incluso, se dio el caso de colegios lasalianos que optaron por una mimetización con el sistema estatal de educación (como Santo Domingo, en República Dominicana). Esta última política no fue muy bien vista en ciertos sectores del Instituto que aparentemente promovían la renovación, el progreso⁴⁰⁸ y, quizás, un mayor compromiso con la labor evangélica.

Considerando los ejemplos anteriores, es posible establecer que la situación de los colegios lasallistas mexicanos fue un claro reflejo de las relaciones entre la Iglesia Católica y el Estado mexicano a lo largo de la historia, las cuales, durante el siglo XX, han sido complejas, con episodios violentos, momentos de tensa calma e insospechadas complicidades y pacíficos acuerdos. Así pues, la guerra cristera y el *modus vivendi* (1929-1938), el nacionalismo anticomunista (1938-1950) y los cambios llegados a la Iglesia mexicana con el

⁴⁰⁵ Lauraire, “Escuela”, 1985, p. 23.

⁴⁰⁶ Lauraire, “Escuela”, 1985, pp. 37-38.

⁴⁰⁷ Lauraire, “Escuela”, 1985, p. 40.

⁴⁰⁸ Lauraire, “Escuela”, 1985, pp. 43-52.

Vaticano II y las reflexiones del CELAM de Puebla (1962-1982)⁴⁰⁹, son sólo algunos de los acontecimientos y etapas de un proceso complicado, en el que el aspecto educativo se vio inevitablemente involucrado.

Esto se debió, principalmente, a un proceso gradual fuertemente sustentado en las ideas liberales (y que se dio como parte de la difícil reconstrucción del país posterior a la Revolución Mexicana), que buscó fortalecer al Estado frente a la Iglesia, y para lo cual la supresión de la injerencia de ésta en la educación fue un punto importante⁴¹⁰. Sin embargo, limitar el poder de la Iglesia católica en el ámbito educativo no fue fácil, pues requirió de importantes negociaciones y fue objeto de fuertes debates entre los responsables de elaborar la leyes que regirían al México posrevolucionario⁴¹¹, por no hablar de las reacciones que se suscitaron entre los católicos de todo el país a lo largo del siglo XX, ante cualquier medida gubernamental destinada a coartar el accionar de la Iglesia en la educación.

No obstante, es un error ver a la querella por la educación en México entre el Estado y la Iglesia únicamente como el resultado de las circunstancias históricas nacionales cuando, en realidad, obedece también a causas más profundas. Indudablemente, la primera de ellas es la competencia por las lealtades y la obediencia del individuo. Este conflicto nace del hecho indiscutible de que la educación como un agente que transmite símbolos, valores y creencias, también forma actitudes y comportamientos hacia la autoridad y la sociedad, que influyen en la capacidad de los seres humanos para identificarse con las instituciones, ya sean religiosas o públicas. Ante esto, no resulta extraño que el Estado y la Iglesia se disputaran el espacio educativo, a fin de reclamar para sí el predominio sobre las personas, o bien, la hegemonía sobre la sociedad, con lo que también agudizaron la contradicción entre la filiación religiosa y la de carácter político⁴¹².

Por otra parte, la segunda causa que ha detonado la disputa por la educación entre la Iglesia y el Estado, es la existencia de una oposición ideológica entre el pensamiento católico antiindividualista y respetuoso del orden social existente (a través de la deferencia hacia

⁴⁰⁹ Blancarte, Roberto, *Historia de la Iglesia católica en México 1929-1982*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992, pp. 20-27, 445-446.

⁴¹⁰ Ortiz, *Laicidad*, 2015, p. 13.

⁴¹¹ Loyo, “Educación”, 2010, p. 158.

⁴¹² Loaeza, Soledad, “La Iglesia y la educación en México. Una historia en episodios” en Gonzalbo Aizpuru, Pilar (Coordinadora), *Historia y nación (Actas del Congreso en homenaje a Josefina Zoraida Vázquez). I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1998, p. 178.

estructuras sociales como la familia, lo que se critica por sectores no religiosos o profundamente secularizados por considerarse una defensa de la estructura predominante y de los privilegios que la mantienen), y la educación liberal enfocada en el individuo y que promovía un discurso de una cierta fe en el cambio y la transformación⁴¹³.

De lo anterior nacen muchas de las acentuadas discrepancias que separan el proyecto ideológico y educativo de la Iglesia del propuesto por el Estado. Así pues, si bien la Iglesia posterior al Vaticano II reconoce la importancia de la ciencia (de lo que se desprende una cierta aceptación del conocimiento objetivo), sigue apoyando su proyecto educativo en la difusión de creencias que se sustentan en la idea (o, mejor dicho, el dogma) de la verdad revelada, que chocan en algunos aspectos con los programas educativos oficiales. A su vez, los valores religiosos promovidos por la Iglesia son, en cierta medida, excluyentes, por lo que, en algún momento, pudieron llegar a obstaculizar la conformación de una comunidad nacional⁴¹⁴.

Por todo esto, fue necesaria una breve revisión de los cambios legislativos en materia de educación que se han suscitado en México durante el siglo pasado (y sus consecuencias), en los cuales, el concepto de la laicidad educativa (según el cual el Estado garantiza que las instituciones educativas públicas cumplan el precepto de alejarse de prácticas religiosas⁴¹⁵) fue un punto importante en la polémica entre la Iglesia y el Estado. Una vez hecha esta reflexión, se hace necesario entonces tratar las maneras en las cuales los lasallistas pudieron insertarse dentro de las dinámicas antes descritas.

2.3. El modelo educativo lasallista en México frente al panorama educativo del Estado (1953-1989).

En uno de sus textos, los Hermanos de la Salle hicieron referencia a su labor en México, país en el que, de acuerdo con sus palabras, “los setenta y cinco años de vida post-

⁴¹³ Loaeza, “Iglesia”, 1998, p. 178, 181.

⁴¹⁴ Loaeza, “Iglesia”, 1998, p. 178.

⁴¹⁵ Arredondo López, Adelina y González Villarreal, Roberto, “De la secularización a la laicidad educativa en México” en *Historia de la Educación-anuario*, v. 15, no. 2, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014, versión digital en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772014000200007&lng=es&nrm=iso&tlang=es, consultado el 2 de agosto de 2018.

revolucionaria (...) han dado al sector privado una experiencia invaluable”⁴¹⁶. Y es que, al igual que otras instituciones religiosas que se asentaron en el país, los lasallistas debieron adaptarse a la falta de reconocimiento de personalidad jurídica de la Iglesia Católica. Esto último no fue sencillo para ellos, al grado de no dudar en catalogar su situación frente al Estado Mexicano como tensa en algunas ocasiones y con inevitables conflictos pues, también, de acuerdo a sus propias palabras:

El cristiano, y en nuestro caso el Hermano educador en nuestra Patria, es llevado a emprender su camino en medio de distinciones múltiples que por lo demás, no son siempre perfectamente claras, sobre todo en la medida en que se compromete en situaciones más concretas: distinción entre ideología y los hombres que la profesan, entre participación en un sistema educativo y la restricción en sus metas ideológicas, entre una aceptación global y una colaboración con miras a un fin limitado, etc. Tales distinciones son necesarias, pero es preciso darse cuenta que no son fáciles⁴¹⁷.

Para sortear estos y otros conflictos, los religiosos lasalianos hicieron eco de lo dicho por el 40° Capítulo General de 1976, entre cuyas proposiciones señalaba la necesidad de mantener una actitud “vigilante y activa” ante las ideologías y las políticas que amenazaban la libertad de enseñanza, la cual era fundamental para los lasallistas de varios países, a fin de garantizar el trabajo de las comunidades educativas cristianas. Asimismo, este Capítulo señaló la necesidad de colaborar con otras instituciones públicas y privadas igualmente preocupadas por la enseñanza libre, en su búsqueda por favorecer el acceso a la educación de los estratos sociales menos favorecidos⁴¹⁸. En este sentido, el 41° Capítulo General de 1986, invitaba a los Hermanos a “plantear soluciones institucionales, a adaptar nuestra

⁴¹⁶ Lauraire, “Escuela”, 1985, p. 39.

⁴¹⁷ Alfredo Leopoldo, “Iglesia y Estado”, en *La Salle en México Norte*, no. 75, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, marzo de 1965, p. 20.

⁴¹⁸ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “40° Capítulo General. Misión del Hermano Hoy. Proposiciones”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 59, no. 223, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1979, p. 4.

pedagogía, a mantener una autonomía suficiente de cara a ciertos sistemas oficiales que pudieran ser restrictivos”⁴¹⁹.

Para esto, en el caso de México, se llevaron a cabo diversas estrategias, como el registro de los hermanos ante las autoridades como maestros laicos, que trabajaban en asociaciones civiles que poseían obligaciones fiscales⁴²⁰. Esta medida colocó a los lasallistas en una posición peculiar dentro de las tensas relaciones que la Iglesia en México sostuvo con el Estado. Así, en una publicación de 1965, los Hermanos declararon abiertamente la doble naturaleza de su trabajo en México pues, si bien su labor como educadores les hacía formar parte del sistema educativo oficial (perteneciente al Estado Mexicano), también eran religiosos y, como tales, representaban a la Iglesia y tenían el deber de dar testimonio de ella.

Esto último implicaba que sus escuelas eran, desde su perspectiva, bastiones de defensa frente a las hostilidades del Estado pero, también, frente a los procesos secularizadores dentro de la misma sociedad. Pero, para los Hermanos de la Salle era evidente que, para la supervivencia y pertinencia de la escuela católica y lasallista, era necesario dejar la mentalidad defensiva pero, también, responder a las exigencias de la misión evangélica de la Iglesia⁴²¹.

Debido a esto, los lasallistas tenían compromisos que cumplir frente a la Iglesia Católica y el Estado Mexicano pues, como ellos mismos lo expresaron:

Participamos en el sistema Educativo del Estado, el cual espera ciudadanos responsables de nuestras escuelas, al mismo tiempo que la Iglesia ha depositado en nosotros su presencia y acción en la formación de los cristianos. Entre estos dos extremos aparentes, el del Estado oficial y el de la presencia de la Iglesia en nuestras escuelas, la situación del Hermano se torna clave en el diálogo entre ambos⁴²².

¿Se veían los Hermanos lasallistas mexicanos a sí mismos como interlocutores entre la Iglesia y el Estado (o, según ellos mismos lo mencionan, como un “eslabón en el diálogo”) en el complejo escenario en el cual actuaban ambas instituciones?, ¿su proyecto formativo intentó conciliar los intereses del sistema educativo católico y las exigencias del sistema

⁴¹⁹ Hermanos, “Crónica”, 1987, p. 26.

⁴²⁰ Bonilla y Ramos, *Misión*, 2005, p. 167.

Alfredo, “Iglesia”, 1965, p. 19.

⁴²¹ Alfredo Leopoldo, “Nuestras escuelas confesionales”, en *La Salle en México Norte*, no. 75, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, marzo de 1965, pp. 18-19.

⁴²² Alfredo, “Iglesia”, 1965, p. 21.

oficial? Desafortunadamente, es difícil saberlo con la cantidad de evidencia existente, aunque algo puede entreverse con los materiales disponibles, en los cuales se señala:

Hoy no es posible reducir el problema de las relaciones entre la Iglesia y el Estado a la solución teológica o jurídica del problema de la relación entre dos poderes. Se trata en realidad de la relación entre dos sociedades que coexisten e interaccionan entre sí, teniendo por materia objetiva la misma: cristianos y ciudadanos a la vez. Nuestra enseñanza tiene que impregnarse de esta apertura al mundo y a la realidad. Tenemos que aceptar los derechos y los aspectos positivos del estado, al mismo tiempo que buscamos en nuestra educación la síntesis para que estos valores humanos sean asumidos y transformados en Cristo en la realización plena de la vocación íntegra del cristiano⁴²³.

Para entender estas afirmaciones hay que situarlas en el panorama amplio de las relaciones de la Iglesia Católica en México, que podían ser por lo menos de tres tipos: Estado-Iglesia, sociedad-Iglesia e Iglesia-Iglesia⁴²⁴. Esta última categoría fue bastante compleja pues, de entrada, la Iglesia se compone por diversos protagonistas como el episcopado, los feligreses (que podían ser católicos sacramentales, nominales y otros), las órdenes religiosas, etcétera. Considerando lo anterior, no es difícil visualizar un escenario en el que los lasallistas se encontraban en un proceso de negociación constante frente a los elementos de su propia Iglesia pero, también, ante un Estado conformado por actores tan variados como los de la misma Iglesia Católica, por lo que quizás fue necesario para los Hermanos implementar estrategias diversas para hacer frente a sus disposiciones, dando espacio, a un mismo tiempo, para la conciliación y el conflicto⁴²⁵.

Una estrategia más de los religiosos lasalianos de cara al control del Estado les hizo adoptar políticas propias frente a los contenidos que el gobierno instituía como necesarios e,

⁴²³ Alfredo, "Iglesia", 1965, p. 21.

⁴²⁴ Solis Nicot, Yves Bernardo Roger, *Sociedades secretas cléricales y no cléricales en México en el siglo XX*, México, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2018, p. 14.

⁴²⁵ Andes, Stephen J.C., "Hacia una política pragmática: el Vaticano y la identidad religiosa en el México posrevolucionario, 1920-1940", en Solis Nicot, Yves Bernardo Roger, *Sociedades secretas cléricales y no cléricales en México en el siglo XX*, México, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2018, pp. 26, 30, 51.

incluso, obligatorios. Para ello, los Hermanos de la Salle estudiaban con atención las normativas oficiales, especialmente durante las coyunturas y cambios (como lo hizo el Equipo Nacional de Coordinación Educativa con la Ley General de Educación de 1973, que sustituyó a la Ley de Educación Pública⁴²⁶), además de que poseían un conocimiento sobre las estructuras de gobierno relacionadas con la educación en México⁴²⁷.

De hecho, las fuentes sugieren que los Hermanos de la Salle se permitían experimentar sobre dos aspectos relevantes en el ámbito de la enseñanza: los programas de estudio y los libros de texto⁴²⁸. Aunque, estas modificaciones esenciales no pueden verse únicamente como una respuesta frente al control de las políticas educativas mexicanas pues, en realidad, obedecían también a la situación particular de cada uno de los colegios.

Sobre este aspecto, cabe señalar que, por lo menos en el Distrito México-Norte, los cambios requerían la aprobación de la Comisión catequética y de estudios profanos en los colegios y la de textos escolares⁴²⁹. Para finalizar con este punto es necesario decir que, cuando los lasallistas no cambiaban los programas escolares, por lo menos sí intentaban adaptar los contenidos de sus libros de texto para que algunos de sus temas y la división de los mismos fueran acordes a los programas oficiales⁴³⁰.

⁴²⁶ Lozano, Gilberto, “Ley Federal de Educación”, en *Publicación de: Encuentro, Intercambio y Diálogo entre los lasallistas de México-Norte*, Monterrey, Centro Lasallista de Estudios Superiores, 1973, pp. 18-19. De hecho, existen un documento muy significativo en el que se hace una interpretación de la Reforma Educativa Nacional identificando los valores cristianos contenidos en ella. Cervantes, José, “Editorial en torno a la Reforma Educativa”, en *La Salle México Norte*, no. 150, Monterrey, Centro Lasallista de Estudios Superiores, octubre de 1971, pp. 3-5.

⁴²⁷ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Comunicación. Plan Nacional de Educación”, en *La Salle: Publicación de los Hermanos del Distrito México Norte*, no. 202, Monterrey, Servicios Educativos y Administrativos, A.C., mayo de 1977, pp. 30-32.

Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Secretaría de Educación Pública. Disposiciones Generales”, en *La Salle México Norte*, no. 216, Monterrey, Servicios Educativos y Administrativos, A.C., noviembre de 1978, pp. 30-33.

⁴²⁸ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Avisos y recomendaciones. Unificación de algunos textos”, en *La Salle en México Norte*, no. 77, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, mayo de 1965, p. 17. Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Avisos y recomendaciones. Programas enviados para el curso 1964-1965”, en *La Salle en México Norte*, no. 77, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, mayo de 1965, p. 18.

⁴²⁹ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Experimentación sobre textos y programas escolares”, en *La Salle México Norte*, 1967, pp. 14-15.

Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Capítulo de Distrito”, en *La Salle México Norte*, no. 97, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, enero de 1967, pp. 18-19.

⁴³⁰ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Unificación de algunos textos”, en *La Salle México Norte*, no. 77, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, enero de 1967, p. 17.

Considerando lo anterior puede afirmarse que, aunque los planes de estudio estaban bajo el control del Estado mexicano, los religiosos lasalianos aplicaron una interpretación libre de sus contenidos respetando, aparentemente, los elementos mínimos reglamentarios⁴³¹ que, a su vez, eran impartidos en un mayor número de horas con relación al mínimo exigido. Todo lo anterior permitía a los colegios de los Hermanos (al igual que a otros institutos con características similares) impartir otro tipo de materias que pudieran no ser del agrado oficial, como la catequesis, de la que había hasta dos horas de clase en diferentes grados. Así pues, como los mismos Hermanos de las Escuelas Cristianas reconocían, la catequesis se impartía en el centro escolar “pero a espaldas de las autoridades oficiales ya que la enseñanza en la República Mexicana ha de ser laica”⁴³².

Y es que la enseñanza de la religión en México fue una cuestión delicada, de lo cual los Hermanos eran conscientes pues, como manifestaron en uno de sus textos:

Esta visión nos ha permitido sortear, ¡y con cuánto éxito! dos escollos sutiles y peligrosos, que en nuestro país están constituidos por la legislación laica radical en materia educativa y por falta de recursos estables que no nos permite dedicarnos con la suficiente amplitud a nuestra clientela natural: “los hijos de los artesanos y de los pobres”. Hemos, a Dios gracias, superado las dificultades que normal y constantemente nos plantea la semi-clandestinidad en que trabajamos frente a las reglamentaciones de un Estado que quiere serlo todo en Educación⁴³³.

En el caso de la secundaria, se hacía algo muy similar, aunque la catequesis se transformaba en educación de la fe (que era impartida, pese a las dificultades que presentaba la introducción al programa de este tipo de contenidos) y se conjuntaba con diversas actividades de carácter apostólico fuera del horario de clases. En el bachillerato, la estrategia seguida por los Hermanos de la Salle era la inclusión de elementos de educación en la fe en

⁴³¹ Lauraire, “Escuela”, 1985, p. 39.

⁴³² Lauraire, “Escuela”, 1985, p. 39.

⁴³³ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Los Hermanos enviados por la jerarquía imparten oficialmente la enseñanza religiosa”, en *La Salle en México Norte*, no. 73, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, enero de 1965, p. 5.

diversas materias y rubros como la ética, la formación humanística o de integración, y a los cuales se dedicaban un promedio de ochenta a ciento diez horas por curso anual⁴³⁴.

A su vez, cuando se trataba de la educación cívica, los ritos eran muy importantes. Un ejemplo de ello es la enseñanza del respeto a los símbolos patrios, para lo cual se acostumbraba la ceremonia cívica del lunes, con izamiento de bandera y entonación del himno nacional, si bien cada colegio mantenía costumbres y políticas propias, como el uso de bandas de guerra y de uniforme de gala, a fin de propiciar solemnidad en la ejecución del evento⁴³⁵. Cabe señalar que esta búsqueda por la seriedad en los actos cívicos fue una preocupación constante de los centros lasalianos, incluso antes de que surgiera en 1984 la Ley sobre el escudo, la bandera y el himno nacionales, en la que se hacen precisiones sobre esta clase de actos.

Aunque, es necesario señalar que las enseñanzas cívicas de los religiosos de la Salle no se limitaban a las ceremonias obligatorias. De hecho, se extendían a otros momentos y espacios, como en el caso de las reflexiones matutinas en el salón de clases, que es una actividad que aún se realiza en los centros educativos lasallistas de todo el país, y en torno a la cual existe toda una pedagogía con instrucciones precisas.

Al respecto, debe decirse que esta costumbre nació en un momento de la Historia en la cual los Hermanos aún eran los suficientemente numerosos para estar al frente de varios grupos, y se pensaba que era un medio de apostolado, al igual que el buen ejemplo que el docente estaba obligado a mostrar a sus pupilos. Debido a esto, se consideraba fundamental para el buen desarrollo de la jornada escolar que el religioso lasaliano elaborara un mensaje para sus estudiantes a través del cual, además de darles los buenos días, les proporcionara enseñanzas que forjaran su temperamento y fortalecieran la autoridad moral del docente en el aula.

Se suponía que la mañana era el mejor momento del día para llevar a cabo este sencillo acto debido a que, a la hora de entrada, el alumno estaba tranquilo y con la mente despejada, lo que lo predisponía positivamente para recibir el mensaje, que podía acompañarse con algún dibujo en el pizarrón, en el cual podía también estar escrita alguna frase relacionada con el tema. Además de estos recursos, el Hermano tenía la responsabilidad de dar a sus

⁴³⁴ Lauraire, “Escuela”, 1985, p. 39.

⁴³⁵ Comunicación personal con Rafael Angel Bonilla Lira, 19 de julio de 2018.

palabras el tono y el acento adecuados, además de mirar a sus estudiantes con ojos llenos de tranquilidad y mantener la naturalidad de la postura y los gestos.

Para ayudar al maestro, los temas sujetos a la reflexión en el aula se dividieron en tres categorías. La primera de ellas es la de los temas clásicos, entre los que se encontraban las parábolas del Evangelio, las devociones lasallistas, las festividades del año, temas del Catecismo, temáticas guadalupanas, frases célebres y aspectos varios del tiempo litúrgico. Los acontecimientos locales y mundiales, las proezas y descubrimientos, las hazañas heroicas, la observación del entorno natural y las condiciones de los compañeros de clase (fallecimientos, viajes, enfermedades, accidentes, etcétera), se agrupaban bajo el nombre de temas ocasionales. Finalmente, la Patria, la Bandera, y el Himno Nacional, entraban dentro de la categoría de temas básicos, junto con las virtudes, los valores morales, la vida, el trabajo, el deporte, la familia, el tiempo, los libros, la salud, el dolor, la cruz, la cuestión social, el matrimonio, el divorcio, el salario, el progreso, el seguro social y otras temáticas más⁴³⁶.

Una oportunidad más para tratar temas relacionados con el civismo fue el caso de las actividades extracurriculares. Un ejemplo de esto, fue el Primer Concurso de Oratoria Lasallista Intersecundario (abierto para todas las secundarias lasallistas pertenecientes al calendario “A”), que se llevó a cabo en el Colegio Benavente de Puebla el sábado 20 de agosto de 1960 a las 19:00 hrs, y en el cual se proponía (entre otros temas) la Patria como temática para la construcción de discursos de improvisación⁴³⁷.

Una oportunidad más para la reflexión sobre la Patria en general y la situación del país en particular fue el Encuentro Nacional Juvenil que se realizó del 30 de octubre al 1º de noviembre de 1982 en el Instituto Regiomontano de Monterrey, y al que se invitaron a diez representantes de todas las Preparatorias y Normales lasallistas de México. En dicho evento, se señaló la necesidad de tomar una conciencia más lúcida del panorama social mexicano pues en el país existían diversas problemáticas como la falta de conocimiento, egoísmo y pasividad frente al consumismo de la sociedad⁴³⁸. Finalmente, otro caso más para el tratamiento de cuestiones cívicas y patrióticas fue el de los desfiles por el 16 de septiembre

⁴³⁶ Adelberto Luis, “La Reflexión”, en *La Salle en México*, no. 28, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, abril de 1961, pp. 8-13.

⁴³⁷ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Certamen intercolegial de oratoria”, en *La Salle en México*, no. 20, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, agosto de 1960, p. 11.

⁴³⁸ González Kipper, Lorenzo, “Encuentro Nacional Juvenil”, en *La Salle México-Norte*, vol. XXV, no. 257, diciembre 1982, pp. 14-19.

y otros compromisos cívicos, en los cuales los alumnos de colegios lasalianos llegaron a participar⁴³⁹.

Por otra parte, para los Hermanos mexicanos fue de vital importancia sostener buenas relaciones con las entidades gubernamentales y con las instituciones oficiales de educación. Por esta razón, entre los documentos oficiales de la congregación puede encontrarse una legítima preocupación por seguir lo más posible al pie de la letra las disposiciones oficiales⁴⁴⁰. Incluso, al interior del Instituto se llegó a promover la creación de un comité de relaciones públicas que también podía extender sus lazos de fraternidad con otras organizaciones religiosas, educativas y hasta militares⁴⁴¹.

A su vez, aparentemente, para los Hermanos de la Salle era importante que los visitadores crearan un equipo nacional que actuara de manera permanente, que fuera responsable de la planeación, planificación, evaluación y supervisión de sus obras en el país, y que además definiera políticas de inserción de la obra lasaliana en el sistema educativo mexicano⁴⁴². En este deseo de colaboración, llegó un momento en el que la visión misma de los Hermanos hacia los padres de familia de sus distintos centros educativos tuvo que cambiar. Para ello fue necesario para los lasallistas dejar de recurrir a ellos de forma esporádica o para lograr una finalidad de tipo material⁴⁴³. Finalmente, entre los religiosos lasalianos se incentivaba que sus instituciones educativas formaran sistemáticamente lazos estrechos de cooperación y amistad con las escuelas oficiales y particulares⁴⁴⁴.

Y es que este tipo de estrategias surgieron en un momento histórico en el que, si bien los lasallistas crecieron en México de manera importante, también formaron parte de la compleja dinámica que la Iglesia estableció con el gobierno y que ha sido explicada previamente. Estas circunstancias y la espiritualidad lasaliana dotaron a su educación de un carácter propio que, en el caso del civismo, propició la difusión de ciertos discursos. Pero, en este punto se hace necesario preguntar si los Hermanos de la Salle poseían un pensamiento cívico y político propio, cuestionamiento que será respondido en el siguiente capítulo.

⁴³⁹ Montaño S., Ramiro, “Comunicación”, en *La Salle México-Norte*, no. 206, Monterrey, Servicios Educativos y Administrativos, A.C., noviembre de 1977, p. 4.

⁴⁴⁰ Hermanos, *Segundo*, 1971, p. 45.

⁴⁴¹ Hermanos, *Primer*, 1970, p. 34.

⁴⁴² Hermanos, *Primer*, 1970, p. 10.

⁴⁴³ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Hacia una política educativa”, en *La Salle en México Norte*, Monterrey, Centro Lasallista de Estudios Superiores, octubre de 1969, p. 7.

⁴⁴⁴ Hermanos, *Primer*, 1970, p. 34.

Parte II

Las ideas y los discursos

3. El discurso religioso como ideología: Pensamiento social, político y educativo de la Iglesia Católica en el siglo XX y sus repercusiones en el Instituto de los Hermanos de la Salle

Por paradójico que a algunos pueda parecer toda religión inevitablemente presenta una dimensión política.

Hermanos de las Escuelas Cristianas (Méjico), *La misión lasallista en el tercer milenio I*, 2005.

No hay contradicción alguna en que una religión pudiera tener fines políticos concretos.

Hermanos de las Escuelas Cristianas (Méjico), *La misión lasallista en el tercer milenio I*, 2005.

(...) La religión se manifiesta a través de la interacción y la comunicación.

Por lo tanto, es un factor relevante en los sistemas de civilización.

Walter Burkert, *La creación de lo sagrado*, 2009.

Las religiones se establecen mediante el aprendizaje y se propagan tanto a través de la imitación como mediante la enseñanza verbal explícita.

Walter Burkert, *La creación de lo sagrado*, 2009.

Lo que queremos subrayar es que la iglesia funciona como un aparato ideológico ya que con sus prácticas y sus discursos adiestra no sólo a sus sacerdotes sino a sus feligreses.

Adrian Sergio Giménez-Welsh, *Ánalisis del proceso religioso a través del análisis del discurso*, 1984.

De acuerdo con Roy A. Rapaport “ni la historia ni la antropología conocen sociedades de las que la religión haya estado totalmente ausente”⁴⁴⁵. Es por esta razón que las iglesias, dada su capacidad para congregar y acoger a los creyentes además de estructurar los diversos sistemas de creencias, han estado presentes en todas las sociedades. Esto les ha permitido llegar, incluso, a ocupar un lugar fundamental dentro de las dinámicas de todos los grupos humanos. La Iglesia Católica no es la excepción. Por ello se ha visto involucrada en todas las cuestiones que afectan a la vida humana, entre ellas, la educación.

Esto ha dado origen a una manera muy especial de formar individuos por lo cual, inevitablemente, la educación católica posee características diferentes a la auspiciada por el

⁴⁴⁵ Burkert, Walter, *La creación de lo sagrado. La huella de la biología en las religiones antiguas*, Barcelona, Acantilado, 2009, p. 15.

Estado, por lo cual no existe razón para pensar que la asignatura cívica que se imparte en ambos sistemas escolares es similar. Aunque, las particularidad ideas cívicas de las escuelas católicas no son un fenómeno aislado. En realidad, se puede decir que responden, entre muchas otras cosas, a una larga tradición de estudio y pensamiento dentro del seno de la Iglesia misma. Esto ha dado origen a una doctrina educativa, política y social propia, que se ha desarrollado a lo largo de su historia, incluido el siglo XX.

Si bien tiene matices propios derivados de la naturaleza de la institución a la que pertenece, el discurso educativo, político y social de la Iglesia supone un medio para la propagación de ideologías, o “representaciones sociales básicas de los grupos sociales” que “contienen los principios básicos que organizan las actitudes que comparten los miembros de un grupo”⁴⁴⁶. Hay que decir que esta “manera particular de representar y construir la sociedad”⁴⁴⁷ favorece, a su vez, la reproducción de esquemas, la continuidad de normas y otros fenómenos no menos interesantes.

Considerando todo esto, es posible decir que los objetivos del presente capítulo son analizar las ideas educativas, políticas y sociales de la Iglesia Católica empleando categorías del Análisis Crítico del Discurso, y enumerar los atributos de las ideas cívicas y políticas lasallistas. Los datos que dicha lectura reporte, serán empleados para responder a dos interrogantes. La primera de ellas se pregunta sobre cuáles son los presupuestos discursivos educativos, políticos y sociales sobre los cuales debe descansar todo proyecto de formación católica, incluyendo la cívica y, por supuesto, la lasallista. La segunda, en caso de que los Hermanos de la Salle hayan elaborado ideas cívicas y políticas se cuestiona sobre cuáles fueron los contenidos y postulados de éstas.

Para cumplir con lo antes planteado, en el primer apartado de este capítulo se definirán conceptos fundamentales para esta tesis. El primero de ellos es el de *educación*, del cual se debe partir necesariamente para establecer los atributos de la educación católica. Pero para ello, en esta sección se explicarán también los conceptos de *educación pública* y *educación privada*, de lo cual se desprenderá una definición de la categoría de *civismo*.

⁴⁴⁶ Van Dijk, Teun, “La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad”, en Wodak, Ruth y Meyer, Michael (Compiladores), *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa, 2003, p. 170.

⁴⁴⁷ Norman Fairclough y Ruth Wodak, “Análisis Crítico del Discurso”, en Van Dijk, Teun A. (Compilador), *El discurso como interacción social. Estudio del discurso: introducción multidisciplinaria*, v. 2, Barcelona, Gedisa, 2000, p. 392.

Posteriormente, se hará una breve reflexión desde el Análisis Crítico del Discurso sobre la acción de la Iglesia Católica como una estructura que normaliza la vida de los miembros de la sociedad. Lo anterior se hará con el fin de demostrar que esta regulación de “los modos de discurso correcto, lo que se puede decir, lo que se debe escribir, lo que se debe ser y creer”⁴⁴⁸ se aplica en el ámbito educativo y de manera muy puntual en la formación cívica, por lo cual no debería sorprender que estuviera presente en la educación lasallista.

A su vez, se establecerán las ideas de la Iglesia Católica en materia educativa, social y política. Para ello se hará énfasis en la educación personalista que la Iglesia propone, para lo cual será necesario definir el concepto de la *persona humana*, un término que resulta clave también para entender el pensamiento social y político de esta institución. Asimismo, se hará una corta revisión de los textos del Magisterio de la Iglesia que durante el siglo XX han hecho eco de estas ideas.

Finalmente, en las últimas secciones de este capítulo se hablará sobre el interés de los Hermanos de la Salle por la educación para la justicia, un modelo educativo que no está tan alejado de la educación cívica, pese a poseer características propias que lo separa del civismo como asignatura. Finalmente, se esbozarán las ideas políticas y cívicas que los Hermanos llegaron a manifestar de manera explícita, para lo cual se cambiará de óptica para situarse en América Latina, espacio en el que pudieron cristalizarse y expresarse de manera explícita este tipo de opiniones.

3.1. Educación pública, educación privada y el civismo: características y fines dentro del panorama educativo

Intentar definir qué es la educación resulta una tarea compleja pues, a lo largo del tiempo y en diferentes espacios y culturas, el concepto de educación y, por consecuencia, los métodos pedagógicos y las prácticas educativas han variado considerablemente, de tal forma que no es posible establecer nociones únicas y acabadas al respecto⁴⁴⁹. Pese a esto, es

⁴⁴⁸ Picazo Tadeo, Manuela, *El discurso religioso como ideología y su reflejo en los medios de comunicación social*, Valencia, Universitat de València, 2014, versión digital en:

<http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41108/Tesis%20M%20Picazo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, consultado el 1 de febrero de 2019, p. 50.

⁴⁴⁹ Delval, Juan, *Los fines de la educación*, México, D.F., Siglo XXI editores, 1999, p. 2

necesario plantear un término que describa lo que es la educación para, a partir de él, establecer la especificidad de la educación católica.

Así, de acuerdo con Juan Delval, la educación es un fenómeno muy amplio, que es llevado a cabo por instancias diferentes (como los adultos –entre ellos, los padres-, los maestros-, los medios de comunicación, el Estado, las instituciones religiosas, etcétera), debido a lo cual no sigue un mismo sentido. A pesar de esto último, puede decirse que existe un consenso de que la educación es absolutamente necesaria, al grado de que no se puede prescindir de ella, e incluso, existe una enorme presión social para que los individuos sean formados⁴⁵⁰.

Hablar de la educación en México en el siglo XX es una tarea compleja pues, a lo largo de la historia reciente del país, la transmisión de conocimientos ha obedecido a la lógica, los principios y las prioridades de dos grandes espacios de formación: la educación privada y el sistema educativo público. Estos dos ámbitos poseen características especiales que, evidentemente, impactan en la transmisión de contenidos a los estudiantes.

De esta manera, el sistema educativo oficial en México es aquel que depende del presupuesto gubernamental⁴⁵¹ y promueve una formación que proviene del Estado, con una forma de escolarización que debe estar al alcance de todos, es decir, pública, masiva y gratuita; además de estandarizada⁴⁵².

Por su parte, en México, la educación católica es privada la cual, según Torres-Septién, es aquella que no pertenece al sistema oficial y cuyo presupuesto no depende del Gobierno. Cabe señalar que este tipo de formación, a partir de la historia independiente de México, surgió de la voluntad de quienes decidían abrir una escuela, aunque debieran ajustarse a las normativas oficiales. Por esta razón, la escuela particular “no era una, ni única, sino que la formaban innumerables tipos de escuelas con finalidades y objetivos diferentes”⁴⁵³.

Finalmente, para terminar de delimitar la naturaleza propia de la educación privada en México durante el siglo XX, habría que señalar que ésta no se distingue de la oficial por el contenido de sus programas (que administrativa y oficialmente deben ser los mismos) o

⁴⁵⁰ Delval, *Fines*, 1999, pp. 3-4.

⁴⁵¹ Torres-Septién, *Educación*, 1997, p. 18.

⁴⁵² Zepeda, *Enseñar*, 2012, p. 34.

⁴⁵³ Torres-Septién, *Educación*, 1997, pp. 18, 307.

por el cobro de cuotas a sus estudiantes. La verdadera distinción surge de la posibilidad de impartir enseñanzas adicionales y propias con enfoques religiosos, culturales, deportivos y otros⁴⁵⁴.

De lo anterior se infiere que, la postura de las instituciones privadas en relación a las asignaturas académicas y a los temas vistos en clase, siempre varía con respecto a la educación pública en la propagación de contenidos entre los alumnos, situación ante la cual la materia de civismo definitivamente no está exenta. Así pues, al analizar la impartición de la formación cívica en la educación escolar existe evidencia (aunque hay que reconocer que es poca y que aún debe de investigarse) de que las escuelas públicas y privadas (especialmente las religiosas) difieren en el enfoque y definición de formación cívica que ofrecen a sus estudiantes⁴⁵⁵. Por esto, es posible asumir que la misma situación se presenta en las actividades extracurriculares y, por extensión, en las dinámicas del resto de los miembros de la comunidad educativa.

En este punto se hace necesario definir lo que es el civismo como asignatura académica, pues una explicación acabada con características y matices bien establecidos facilitará la observación de las especificidades de la educación cívica católica y lasallista y del modelo de persona cívica que este tipo de formación ofrece, el cual definitivamente, puede variar frente a la educación pública.

Intentar establecer lo que es la instrucción cívica a fin de poseer una categoría para la presente investigación resulta vago (por la gran cantidad de acepciones que existen de este término) y controversial a partes iguales⁴⁵⁶. Pese a esto, puede comenzarse por una definición básica, aunque resulta operativa para el ámbito escolar y la educación de niños y jóvenes quienes, a esta edad, definitivamente no son ciudadanos, pero se les forma para serlo. Así, David E. Campbell establece, para la educación pública y privada, que la formación cívica prepara para la participación en la actividad política de las sociedades considerando cuatro objetivos específicos:

⁴⁵⁴ Torres-Septién, *Educación*, 1997, p. 18.

⁴⁵⁵ Campbell, David. E, “The Civic Side of School Choice: An Empirical Analysis of Civic Education in Public and Private Schools” en *Brigham Young University Law Review*, no. 2, 2008, versión digital en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=33161026&lang=es&site=ehost-live>, consultado el 14 de octubre de 2017, p. 488.

⁴⁵⁶ Campbell, “Civic”, 2008, p. 489

1. Sensibilizar al estudiante para el servicio comunitario, es decir, para la participación en iniciativas benéficas colectivas y públicas.
2. Desarrollar en el alumno la conciencia hacia la participación en procesos políticos y fortalecer las habilidades necesarias para ello.
3. Promover una comprensión clara y acabada del sistema político de la nación.
4. Difundir la tolerancia política o el respeto a los derechos y libertades de los otros⁴⁵⁷.

El primero de estos puntos se refiere al fomento del trabajo no remunerado entre los alumnos en favor de la sociedad. Este puede emprenderse a través de iniciativas diversas como las asociaciones, los servicios del voluntariado y otras, a través de las cuales es posible despertar entre los estudiantes un sentimiento de responsabilidad social y, por supuesto, un compromiso político⁴⁵⁸. Cabe señalar que el impacto del trabajo comunitario no solamente favorece a la sociedad pues, mediante un aprendizaje del respeto por las obligaciones contraídas y el cumplimiento del deber, se puede propiciar en el individuo hábitos que permiten la generación de un comportamiento autorregulado que facilita la convivencia en sociedad⁴⁵⁹.

El segundo atributo de la formación cívica, antes señalada, se relaciona con el desarrollo de una participación política más activa en los alumnos. Esto puede llevarse a cabo mediante habilidades que la faciliten y que se desarrollan en el ámbito escolar como la expresión oral o la redacción que, en algún momento dado, ayuden a la escritura de una carta de petición o a la actuación en un mitin (ya sea realizando un discurso, o bien, en la organización del mismo), por mencionar algunos ejemplos.

La tercera característica de esta definición de civismo (es decir, el conocimiento del sistema político de la nación) presenta matices contradictorios y no ha estado libre de cierta polémica. El debate nace porque, si bien favorece la formación de la identidad nacional entre los estudiantes que reafirma el sentido de pertenencia a una determinada nación o grupo social (e inevitablemente mejora la participación política), también tiene relación con el

⁴⁵⁷ Campbell, “Civic”, 2008, pp. 489-490

⁴⁵⁸ Campbell, “Civic”, 2008, pp. 490-491.

⁴⁵⁹ Forestal Camejo, Acela Virgen y García González, Elías, “Desafíos de la sociedad actual en la formación de la educación ciudadana como política del Partido” en *EduSol v. 14, no. 47*, Guantánamo, Centro Universitario de Guantánamo, 2014, abril-junio, versión digital en: <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=475747188001>, consultado el 14 de octubre de 2017, p. 7.

nacionalismo exacerbado. Esto último se debe a que, en muchas ocasiones, el civismo ha quedado reducido a una enseñanza legalista que hace demasiado énfasis en la explicación del funcionamiento de las instituciones del Estado y de las leyes. Con esto, lo que se ha buscado en muchos momentos, ha sido exclusivamente el fomento de las virtudes cívicas de la tradición republicana como el amor y la defensa de la patria y el respeto por los símbolos patrios⁴⁶⁰.

En este sentido, no es casual que el civismo sea descrito como un sinónimo de *patriótico* y de *religión civil*⁴⁶¹. De acuerdo con Roberto Blancarte, esto se debe a la inexistencia de sistemas políticos completamente laicos (es decir, que su legitimidad proviene del pueblo y no de lo sagrado), por lo cual puede decirse que en los sistemas políticos actuales “subsisten formas de sacralización del poder, aún bajo esquemas no estrictamente religiosos”⁴⁶². Ejemplo de esto son las ceremonias cívicas que, “en el fondo no son más que rituales sustitutivos para integrar a la sociedad bajo nuevos o adicionales valores comunes”⁴⁶³, y en las que existe también todo un conjunto de ritos que conllevan actitudes corporales propias, como las de los honores a la bandera⁴⁶⁴.

Y es que, partiendo de esta perspectiva, es inevitable vincular al civismo (especialmente el civismo decimonónico tan arraigado en México) con las figuras del ciudadano, del Estado y con los entornos institucionales públicos que éste último garantiza,

⁴⁶⁰ Castro López, María Inés y Rodríguez Ousset, Azucena, “Pensar la educación ciudadana en el México de hoy” en *Perfiles Educativos*, v. XXXIV, Distrito Federal, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2012, versión digital en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959012>, consultado el 14 de octubre de 2017, p. 136.

⁴⁶¹ Serra Rojasbeltri, Andrés, (1998). *Diccionario de ciencia política: tomo II*. México: Facultad de Derecho, Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo de Cultura Económica, 1998, p. 194.

⁴⁶² Blancarte, Roberto, “El por qué de un estado laico” en Asociación Colectiva por el Derecho a Decidir (compilador) *Memoria de ponencias I Foro Centroamericano de Libertades Laicas*. San José: Asociación Colectiva por el Derecho a Decidir, 2008, versión digital en:

<http://www.corteidh.or.cr/tablas/29908.pdf#page=12>, consultado el 24 de octubre de 2017, p. 13.

⁴⁶³ Blancarte, “Por”, 2008, p. 13.

⁴⁶⁴ Bárcena Zubieta, Arturo, “La objeción de conciencia de los testigos de Jehová en relación con los símbolos patrios en México. Un caso de colisión de principios constitucionales” en *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, no. 26, Distrito Federal, Instituto Tecnológico Autónomo de México, 2007, abril, versión digital en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=363635632008>, consultado el 24 de octubre de 2017, p. 169.

Quezada O., Margarita de J., “Las ceremonias cívicas escolares como ritos identitarios” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Méjico)*, v. XXXIX no. 1-2, Distrito Federal, Centro de Estudios Educativos, A.C., 2009, versión digital en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015065009>, consultado el 24 de octubre de 2017.

o bien, con los espacios de participación ciudadana en los cuales se discute o se busca la solución de los problemas que aquejan a la sociedad⁴⁶⁵.

Aunque al civismo se le puede relacionar también con fenómenos más complejos como el “grado en el que las personas se identifican a sí mismas como ciudadanos” (proceso en el cual la formación cívica puede ejercer o no una notable influencia), o el impacto o grado de alcance que las instituciones públicas tienen con los ciudadanos como individuos⁴⁶⁶ (cuestión ante la que cabría preguntarse de qué manera el civismo propicia o no esta interacción).

Así pues, una definición del civismo debe establecer necesariamente su relación “con el ámbito público, las identidades y roles de los ciudadanos y las respectivas instituciones públicas” que fomentan un comportamiento cívico y en las cuales esta misma conducta puede ser puesta en práctica⁴⁶⁷.

Cuando se trata del civismo, y del tipo de comportamiento que promueve, las maneras de actuar son muy importantes, razón por la cual se le ha llegado a definir como un “comportamiento ejemplar de los ciudadanos en el fiel cumplimiento de sus deberes como tales”⁴⁶⁸. Lo anterior no resulta extraño si se considera que para la construcción del civismo se retomó el concepto romano de *civilitas*, que designaba el arte de gobernar (la política) y “en la emergente sociabilidad, a la bondad, la urbanidad, la cortesía, atributos de la civilidad”. Así pues, el civismo se inspira en las virtudes de la *civilitas* de Roma y es “fundamento de la nueva moral ciudadana que denota valores y códigos entroncados con la tradición política del republicanismo heredado de los antiguos”⁴⁶⁹.

Para terminar con este punto, no hay que olvidar que la presencia del civismo en la educación pública proporcionada por el Estado ha dado lugar a polémicas y debates en diversos países. Esto se debe a que, en estos territorios, la materia ha sido acusada de obedecer a un cierto y tendencioso proyecto de nación, o de una particular identidad que busca la cohesión nacional, o bien, de forjar una cultura política acorde con los intereses y

⁴⁶⁵ Evers, “Civicness”, 2009, pp. 241-242.

⁴⁶⁶ Evers, “Civicness”, 2009, pp. 241-242.

⁴⁶⁷ Evers, “Civicness”, 2009, p. 242.

⁴⁶⁸ Serra RojasBeltri, Andrés, *Diccionario de ciencia política: tomo I*. México: Facultad de Derecho, Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 194.

⁴⁶⁹ Vázquez, Belín, “Del ciudadano en la nación moderna a la ciudadanía nacionalista” en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, v. 10, no. 31, Maracaibo, Universidad del Zulia, 2005, (octubre-diciembre), versión digital en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27903104>, consultado el 10 de octubre de 2017, p. 68.

objetivos del Estado, que muchas veces la ha usado de manera deliberada con propósitos específicos, por no hablar de buscar el mero adoctrinamiento de los estudiantes y la permanencia del estatus quo⁴⁷⁰.

Si bien es necesario analizar cada caso con detalle, es cierto que los sistemas y las instituciones educativos mantienen una relación muy estrecha con las sociedades en las cuales se encuentran insertos. Ante esto, no son ajenos a ideologías y propósitos⁴⁷¹, así que no es extraño asumir que el civismo puede ser una herramienta para difundir una cierta visión de la sociedad.

Finalmente, el atributo de la tolerancia política se refiere a la promoción entre los estudiantes del respeto a los derechos. Entre ellos destacan los derechos sociales y políticos como el de libre expresión y el de asociación, incluso cuando se trata de grupos que no comparten la propia visión del mundo, o bien, de colectivos impopulares. Este objetivo del civismo es tan importante, que incluso puede verse como una misión de los sistemas escolares, con la cual sus responsables (el Estado, las instituciones religiosas, los directivos, etcétera) buscan una mejor convivencia entre los miembros de la sociedad⁴⁷².

Como ha podido observarse la categoría propuesta por Campbell parte de una perspectiva laica y secularizada, además de contemporánea, pues considera elementos relativamente recientes como los derechos, las libertades o los voluntariados. Interesante será entonces confrontar este término aplicable al ámbito educativo público y privado de la juventud al fenómeno de la educación católica.

Sin embargo, antes de continuar, es importante establecer una categoría operativa de análisis. Considerando lo anterior, hay que señalar que en esta tesis el aspecto del civismo que será privilegiado es el relacionado con la comprensión de los elementos institucionales y legales que conforman el sistema político de la nación, pues es la orientación que

⁴⁷⁰ González Pérez, Teresa, “La educación en España: retrospectiva y perspectiva en *Revista História da Educação*, v. 18, no. 42, Rio Grande do Sul, Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, 2014, versión digital en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321629404007>, consultado el 14 de octubre de 2017, p. 123.

Kaufmann, Carolina, “Los manuales de civismo en la historia reciente: huellas y señales” en *Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*, Tomo 3, Madrid, Miño y Dávila editores, 2006, versión digital en: <http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/2133/4328/CK-%202006-%209.pdf?sequence=3&isAllowed=y>, consultado el 9 de agosto de 2017, pp. 150-151.

⁴⁷¹ Torres, Jurjo, *El currículum oculto*, Madrid, Ediciones Morata, 1991, pp. 13-14.

⁴⁷² Campbell, “Civic”, 2008, pp. 491-492.

comúnmente se le ha dado en el sistema educativo en México, por lo menos durante el período de tiempo analizado.

3.2. Iglesia Católica y Análisis Crítico del Discurso: Una reflexión

El discurso religioso ejerce una influencia importante en la sociedad, ya sea de forma explícita o implícita. Por ello, puede afirmarse sin dudar que este fenómeno discursivo participa de las dinámicas del poder social. Y esto se debe, principalmente, a que la religión es un baluarte social que se vincula con aspectos de la naturaleza cognitiva del hombre, como la espiritualidad. Además, hay que recordar que este tipo de discurso se asienta en escrituras y principios considerados sagrados, que fungen como la referencia central de los planteamientos que propone, por lo cual es difícil que sea ignorado por varios sectores de la sociedad⁴⁷³.

Asimismo, hay que señalar que el discurso religioso muchas veces viene acompañado (y se ve fortalecido) por diversos elementos culturales que son fundamentales para la sociedad en cuestión. Aunque, ciertamente, esta categoría de discurso tiene también la capacidad de alimentar el bagaje cultural de los grupos humanos. De hecho, un discurso religioso es más exitoso en la medida en la que logra adaptarse a las circunstancias culturales en las cuales se encuentra inserto, situación que se robustece con las estrategias de emisión del mismo, generalmente controladas de forma institucional y masivas en su alcance⁴⁷⁴.

Esta breve caracterización sobre la importancia del discurso religioso como un actor del poder social no estaría completa sin el señalamiento de que las prácticas discursivas religiosas tienen una enorme capacidad para ligarse a los aspectos políticos, económicos o educativos (por sólo mencionar algunos) de la sociedad. Además, no es menos cierto que, en algunas ocasiones, el discurso religioso ha sido puesto a disposición de diversos intereses, como los de los gobiernos, el empresariado, las instituciones políticas, etcétera.

⁴⁷³ Borrero, Doris, “Etnografía y discurso religioso protestante: análisis crítico del discurso del Ministerio Internacional Iglesia Fuente de Agua Viva en Puerto Rico”, en *Boletín de Filología*, tomo 43, no. 1, enero, 2008, versión digital en:

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=36830345&lang=es&site=ehost-live>, consultado el 26 de febrero 2018, p. 15.

⁴⁷⁴ Borrero, “Etnografía”, 2008, p. 39.

Al igual que todo discurso religioso, el de la Iglesia Católica, es profundamente relevante por diversas razones históricas. Al respecto, cabe recordar que la Iglesia es una institución sin la cual no es posible comprender Occidente. Y es que su peso se ha hecho sentir en todas las áreas del desarrollo humano. Un ejemplo de ello son la arquitectura, el arte y la música, ámbitos en los cuales es factible ver, de una manera más evidente, el impacto de la Iglesia Católica⁴⁷⁵. Aunque aquí hay que mencionar que la influencia de esta institución se extendió también a otras áreas, que no siempre son conocidas, valoradas y aceptadas.

De esta manera, es necesario reconocer el peso de la Iglesia en el desarrollo de la ciencia occidental, de la mano de importantes pensadores como Georges Lemaître, Niels Stensen (padre de la geología), y sacerdotes jesuitas como Athanasius Kircher, Ruđer Josip Bošković y Giambattista Riccioli, entre muchos otros. Asimismo, algunos historiadores consideran necesario revalorar las aportaciones de la Iglesia Católica en el derecho internacional, ejemplo de lo cual fueron las ideas de Francisco de Vitoria. Por si esto fuera poco, el pensamiento económico de los escolásticos tardíos (especialmente de los teólogos católicos españoles) fue crucial para la economía moderna⁴⁷⁶.

A su vez, la política fue un espacio en el cual la Iglesia jugó un importante papel como parte de las dinámicas del poder. Esto se hizo evidente, por ejemplo, en el período que fue desde la Antigüedad tardía hasta el feudalismo, momento en el que, ante el derrumbe del Imperio Romano de Occidente y la fragmentación de la sociedad medieval, la Iglesia estableció fuertes lazos con las instituciones que detentaban el poder temporal⁴⁷⁷.

Adentrarse en el actuar de la Iglesia en el ámbito político, demanda el reconocimiento de la pluralidad dentro de esta organización, debido a lo cual su participación en este tipo de fenómenos está lleno de matices. Un ejemplo de ello, fueron las luchas y reivindicaciones feministas del liderazgo nacional de Mujeres de Acción Católica en España durante el Franquismo, que desde esta institución, fueron un foro para ideas oprimidas y perseguidas

⁴⁷⁵ Woods, Thomas E. Jr., *How the catholic church built western civilization*, Washington, D.C., Regnery Publishing Inc., 2005, p. 2.

⁴⁷⁶ Woods, *How*, 2005, pp. 4-6.

⁴⁷⁷ Gánuza, Carina, “Teorías para la construcción del poder temporal: el papado y la Iglesia en el occidente europeo (siglos X a XIII)” en Enfoques, v. XXIII, no. 1, Libertador San Martín, Universidad Adventista del Plata, versión digital en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25920018006>, consultado el 4 de febrero de 2019, pp. 75-77.

(por ser consideradas parte, principalmente, de un ideario de izquierda) en otros ámbitos de la sociedad española de la época⁴⁷⁸.

Un ejemplo más del papel preponderante de la Iglesia en la sociedad, son los países de América Latina. No hay que olvidar que en esta región, la Iglesia Católica fue un actor dominante, especialmente durante la época colonial. Esto propició que la Iglesia fuera la principal institución religiosa, cuya influencia conformó muchos de los elementos culturales latinoamericanos. Incluso ahora, y después de la llegada de otras corrientes religiosas, la Iglesia sigue siendo la religión mayoritaria de muchos de los países de este continente.

Considerando lo anterior, es posible afirmar que la Iglesia Católica (entendiéndola en su totalidad y no únicamente a su jerarquía) detenta *poder*, o *hegemonía*, que para el Análisis Crítico del Discurso (ACD) se refiere al poder de carácter grupal o institucional⁴⁷⁹. Sin embargo, antes de entrar en el estudio del poder y la manera en la que es detentado por la Iglesia, es necesario hacer algunas aclaraciones. La principal de ellas es señalar lo erróneo y limitado de considerar que el poder es intrínsecamente “malo” y que, por tanto, cualquier estudio que parte desde el ACD realizará “crítica”. En este sentido, hay que reconocer que el poder puede tener usos positivos e inofensivos, razón por la cual en el Análisis Crítico del Discurso se hace una distinción entre este término y el abuso de poder, que es designado bajo la categoría de *dominación*⁴⁸⁰.

Así pues, la dominación se caracteriza por el abuso en el ejercicio del poder. Cabe señalar que otro atributo importante de este uso ilegítimo del poder es “la violación de las normas y valores fundamentales, en beneficio de quienes retienen el poder y contra los intereses de los demás”. De esta manera “el abuso de poder implica la violación de los derechos sociales y civiles del pueblo”⁴⁸¹. Partiendo de estos elementos teóricos es factible reconocer a los actores de la Iglesia Católica que detentan poder o, por el contrario, ejercen dominación, además de que se pueden reconocer los momentos en los cuales se llevan a cabo ambas acciones, y los instrumentos y medios con los que se realizan.

⁴⁷⁸ Valiente, Celia, “Luchar por participar: la protesta feminista en la Iglesia Católica durante el franquismo”, *Pasado y Memoria*, no. 15, Alicante, Universidad de Alicante, 2016, versión digital en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=52155500400>, consultado el 4 de febrero de 2019.

⁴⁷⁹ Van Dijk, “Análisis”, 2016, p. 207.

⁴⁸⁰ Van Dijk, Teun, *Discurso y poder*, traducción de Alcira Bixio, Barcelona, Gedisa, 2009, pp. 40-41.

⁴⁸¹ Van Dijk, *Discurso*, 2009, p. 42.

Ahora bien, cabe precisar que el poder es control⁴⁸², principalmente mental (que puede llevarse a cabo de manera indirecta mediante la persuasión y los consejos, o bien, de una manera más directa como las órdenes y las amenazas), es decir, que impacta en el conocimiento social. Esta categoría de conocimiento es, a su vez, el conjunto de creencias que los componentes de una cultura o grupo consideran verdaderas de acuerdo con ciertos criterios de verdad que pueden variar en función de la época y del lugar, es decir, que son históricos⁴⁸³.

Para ejercer el control, los grupos dominantes, favorecen la circulación libre de los temas y los elementos materiales y simbólicos que resultan convenientes para sus propósitos⁴⁸⁴. Es decir, elaboran discursos⁴⁸⁵. Los medios para su propagación pueden ser varios, como las publicaciones, los mensajes orales, las imágenes, etcétera. Esto implica que la Iglesia Católica, al igual que otros grupos dominantes y élites simbólicas, posee un acceso preferencial a la elaboración de discursos. Esto, a su vez, significa una injerencia en la creación de contenidos e, inevitablemente, en la opinión pública, “que puede no ser exactamente lo que pensará la gente pero será al menos *aquello sobre lo que pensará*”⁴⁸⁶.

Además de lo anteriormente dicho, hay que señalar que, en el caso de la Iglesia Católica (como cualquier otro instituto religioso), la *ideología*, mediante el discurso, permite la “reproducción de formas”⁴⁸⁷. En este sentido, la ideología puede controlar las creencias generales de los miembros individuales de la Iglesia, lo cual puede repercutir también de manera muy notoria en sus acciones, actitudes y puntos de vista pertenecientes a su vida cotidiana. Asimismo, este control les puede permitir tomar postura frente a una amplia

⁴⁸² Van Dijk, “Análisis”, 2016, p. 207.

⁴⁸³ Van Dijk, *Discurso*, 2009, pp. 62, 73, 165.

⁴⁸⁴ Pardo Abril, Neyla Graciela, “Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo”, en *Cuadernos de lingüística hispánica*, núm. 19, Tunja-Boyaca, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, enero-junio 2012, versión digital en: <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322227527004.pdf>, consultado el 24 de diciembre de 2018, p. 45.

⁴⁸⁵ En este punto hay que señalar que el discurso (que puede ser de naturaleza oral y escrita), es un conjunto de “eventos comunicativos complejos”. Asimismo, el discurso puede entenderse como “un fenómeno práctico, social y cultural” que, que, además, es absolutamente necesario para reproducir la ideología de un determinado grupo. Cabe señalar que el discurso es moldeado por la situación social pero, a su vez, le da forma a ésta. Van Dijk, “Análisis”, 2016, p. 208. Van Dijk, Teun, “El discurso como interacción en la sociedad”, en Van Dijk, Teun A. (Compilador), *El discurso como interacción social. Estudio del discurso: introducción multidisciplinaria*, v. 2, Barcelona, Gedisa, 2000, p. 21, 27. Fairclough y Wodak, “Análisis”, 2000, pp. 367-368.

⁴⁸⁶ Van Dijk, *Discurso*, 2009, p. 13.

⁴⁸⁷ Van Dijk, Teun A., *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2000, p. 16.

variedad de eventos y temas, ya sean políticos, económicos, morales y sociales. Como consecuencia de esto (y debido a que, a través de los discursos y las ideologías que están contenidos en ellos, los grupos o instituciones actúan y piensan a través de sus miembros⁴⁸⁸), la Iglesia puede obtener una cierta injerencia en varios ámbitos de lo social.

Hay que aclarar que las ideologías no solamente permiten establecer posicionamientos personales y grupales. De hecho, son cruciales al momento de definir individualidades y colectividades mediante el establecimiento de pautas en dimensiones básicas como los “criterios de pertenencia y acceso al grupo (¿Quiénes somos nosotros?, ¿quién pertenece a nuestro grupo?), acciones típicas y objetivos (¿Qué hacemos y por qué?), normas y valores (¿Qué es bueno y qué es malo para nosotros?), la posición social en relación con otros grupos (¿Dónde estamos nosotros?), así como los recursos sociales especiales del grupo (¿Qué tenemos?)”.

Al respecto, y en el caso concreto de la Iglesia Católica, puede decirse que su ideología le ha permitido elaborar “modelos identitarios que se configuran como emblemas y síntesis de la cultura ideal dentro de la sociedad”⁴⁸⁹. No obstante lo anterior, una reflexión sobre el ACD y la Iglesia Católica estaría incompleta sin señalar que los discursos de poder también ofrecen la posibilidad de una resistencia e, incluso, de una emancipación, que se manifiestan a través de fenómenos discursivos en el texto y el habla⁴⁹⁰. En este sentido, es muy raro que los grupos sometidos carezcan absolutamente de fuerza. De hecho, es factible que los grupos dominados desarrollem formas de contrapoder que, incluso, puede debilitar a los poderosos al grado de la vulnerabilidad⁴⁹¹.

A la par de la noción de ideología, es necesario revisar también la categoría de *interdiscurso*, que si bien no forma parte del aparato crítico del ACD es importante para esta tesis (en la que se defienden abordajes de naturaleza ecléctica). Así, de acuerdo con esta

⁴⁸⁸ Van Dijk, *Discurso*, 2000, pp. 57, 59.

⁴⁸⁹ Mansferrer Kan, Elio, *Religión, poder y cultura: Ensayos sobre la política y la diversidad de creencias*, México/Buenos Aires, Libros de la Araucaria, 2009.

⁴⁹⁰ Van Dijk, “Análisis”, 2016, p. 208.

Lugo González Armando, “Algunas consideraciones sobre el análisis crítico del discurso” en *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2014, versión electrónica en; http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8211/ev.8211.pdf, consultado el 13 de marzo de 2019, pp. 8, 14, 15.

⁴⁹¹ Van Dijk, *Discurso*, 2009, p. 63.

noción, el discurso sostiene una “relación multiforme con otros discursos”⁴⁹²y, de hecho, este interdiscurso propicia la “sujeción ideológica del sujeto del discurso”. Esto significa que el discurso de la Iglesia Católica se vincula con otras formas de discurso público que pueden pertenecer a diversos actores sociales e, incluso, élites simbólicas como el Estado, otras instituciones religiosas, el empresariado, entre otros.

El propósito de emplear la noción de interdiscurso en esta investigación (tan inclinada hacia el ACD) es intentar emplearla para ensayar en definir la categoría de ideología. Así, en este punto, hay que advertir sobre el peligro de incurrir en el error de pensar que el discurso ideológico es cerrado en sí mismo, lo que lo obligaría a plegarse dentro de sí entre los elementos que conforman la interdiscursividad que le rodea.

Por el contrario, en esta investigación se sostiene la idea de que el discurso católico tiene comportamientos discursivos ideológicos contrastantes o diferentes, dependiendo de los miembros de la Iglesia que son responsables de los mismos, y de las circunstancias en las cuales son enunciados, pero también, de los actores sociales y los discursos a los cuales es dirigido o frente a los cuales el discurso católico es confrontado. Asimismo, no está de más señalar que el discurso de la Iglesia no es homogéneo, ni estático. Más bien es relativo en sí mismo, lo que permite preguntarse qué tan cerrado o abierto está frente a los diferentes dominios temáticos sobre los que versa.

3.3.Definiciones de la Iglesia católica sobre la educación y la vida pública

Después de este apartado teórico dedicado al ACD, y una vez establecido lo que es la educación (y sus modalidades, como el ámbito público y el privado) es posible explicar las particularidades de la educación católica. Así, para ello es necesario partir de la idea de que el derecho canónico establece que la Iglesia católica tiene el deber de predicar el Evangelio a todas las personas⁴⁹³. Así pues, la evangelización (es decir, la propagación del mensaje evangélico y la doctrina cristiana) es el motivo de existir de la Iglesia en la realidad terrena, además de su misión principal, encomendada por Jesucristo, que fue su fundador. Ante esto,

⁴⁹² Charaudeau, Patrick y Maingueneau, Dominique, *Diccionario de Análisis del Discurso*, traducción de Irene Agoff, Amorrortu, Buenos Aires, 2005, p. 334.

⁴⁹³ Código de derecho canónico, Madrid, Biblioteca de autores cristianos, 1983, p. 345.

la Iglesia siempre se ha valido de todos los medios posibles para cumplir con este mandato⁴⁹⁴, entre ellos la labor educativa.

Cabe señalar que la función educativa de la Iglesia Católica no se limita al ámbito escolar y está revestida de un sentido muy amplio. Por ello, comprende actividades y estrategias educativas muy diversas como la predicación y el trabajo misionero. Además, involucra a diversos actores como el Pontífice, los arzobispos, los obispos, las sociedades de vida apostólica, los párrocos, los misioneros, los padres de familia, etcétera. A su vez, posee características propias que se derivan de su responsabilidad de anunciar el Evangelio. La principal de ellas es el uso de la catequesis como una herramienta, por lo que este tipo de formación ocupa un lugar especial entre todos los medios para el anuncio de la doctrina cristiana, y debe de estar presente en todas las obras de la Iglesia católica⁴⁹⁵.

En el caso particular de la formación escolar católica, puede decirse que (definida por el derecho canónico) es aquella que “debe fundarse en los principios de la doctrina católica”, y que tiene como uno de sus espacios privilegiados a la escuela católica. Esta última se define como “aquella que dirige la autoridad eclesiástica competente o una persona jurídica eclesiástica pública o que la autoridad eclesiástica reconoce como tal mediante documento escrito”. Es importante aclarar que, ninguna escuela, aun siendo católica, puede adoptar esta denominación sin el consentimiento de alguna autoridad eclesiástica⁴⁹⁶.

Como puede observarse, la función educativa de la Iglesia católica, particularmente la escolar, es un cometido que persigue un objetivo trascendental, directamente ligado con la búsqueda de la propagación del mensaje evangélico y, por consecuencia, la salvación de todas las almas. Así pues, más que entender la tarea educativa de la Iglesia católica en términos de rendimiento, indicadores y metas como muchas veces suele verse en la educación pública (influenciada en varias ocasiones por estándares, organismos internacionales y fines políticos), debe visualizarse como una misión en este mundo con la mirada en el más allá. Esto se refleja en el ámbito escolar, en el que la evangelización es tan importante como la

⁴⁹⁴ Acevedo Quiroz, Luis Hernando, “La escuela católica en su dimensión jurídico-canónica” en *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu*, no. 141, Bogotá, Universidad de San Buenaventura, 2005, versión digital en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343529892005>, consultado el 9 de agosto de 2017, p. 62.

⁴⁹⁵ Código, 1983, pp. 345, 349, 351, 355, 359.

⁴⁹⁶ Código, 1983, p. 367.

transmisión de conocimientos, dando lugar a una propuesta de educación integral de la persona en la que se incluye el saber científico.

En este sentido, si bien es necesario analizar cada caso con detalle para evitar las descripciones parciales y la carencia de matices, es cierto que los sistemas y las instituciones educativos no son ajenos a ideologías y propósitos. La Iglesia no es la excepción por lo cual, a lo largo de su existencia, la educación privada católica ha sentado una agenda propia que, al interior de sus aulas, ha promovido un discurso con temas de su interés entre sus estudiantes, como también lo han hecho la educación pública y otros proyectos educativos.

3.3.1. La persona humana en el proyecto educativo católico: la formación como un camino hacia la dignidad

A su vez, para entender plenamente la educación católica (especialmente la escolar), hay que señalar la preocupación de la Iglesia Católica por la dignidad y los derechos de la persona humana. Este último concepto tiene una historia muy larga que inició, en el lenguaje filosófico, con el término *per-sonare* o resonar de la voz, que hace referencia a las máscaras que utilizaban los actores de la dramaturgia griega para ocultar su rostro en escena, pese a lo cual, no se anulaba “la singularidad en cuanto que la forma de la máscara condicionaba el mismo resonar de la voz del actor”⁴⁹⁷.

Posteriormente, la patrística desarrolló el concepto de persona como una respuesta a las herejías que discutían sobre el dogma de la Trinidad (un solo Dios subsistente en tres personas distintas) y como un argumento importante “en la definición del dogma cristológico, en el cual se proclaman la realidad de una persona divina subsistente en dos naturalezas (humana y divina)”⁴⁹⁸. Con base en lo anterior, puede afirmarse que el cristianismo fue determinante en la formación del concepto de persona humana, dado que le otorgó “una consistencia ontológica” y “una fuerte connotación teológica”⁴⁹⁹.

⁴⁹⁷ Sgreccia, Elio, “Persona humana y personalismo” en *Cuadernos de Bioética*, v. XXIV, no. 1, Murcia, Asociación Española de Bioética y Ética Médica, 2013, (enero-abril), versión digital en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87527461012>, consultado el 11 de julio de 2017, p. 116.

⁴⁹⁸ Buriticá Zuluaga, Diego, A., “El concepto de persona humana en la tradición cristiana y su progresión hasta el personalismo” en *Cuestiones Teológicas*, v. 41, no. 96, Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana, 2014, (julio-diciembre), versión digital en: <http://www.scielo.org.co/pdf/cteo/v41n96/v41n96a10.pdf>, consultado el 20 de septiembre de 2017, p. 471.

⁴⁹⁹ Sgreccia, “Persona”, 2013, p. 116.

Durante la Edad Media la discusión del concepto de persona se trasladó de la teología al campo del humanismo⁵⁰⁰. Entre muchos otros pensadores, Severino Boecio elaboró una definición que ahora se considera clásica, según la cual la persona es “substancia individual de naturaleza racional”⁵⁰¹. Esta idea sería retomada por Santo Tomás de Aquino⁵⁰², quien estableció la sustancialidad, la individuación y la naturaleza racional como categorías filosóficas esenciales de la persona.

Así pues, puede decirse que la persona es “un ente real”, que existe “en sí y para sí, en virtud exclusiva de su mismo acto de ser (...) e independientemente de la existencia de otra sustancia o de sus cualidades”. Asimismo, la persona es única e irrepetible, por lo que se distingue de otras personas “gracias a la corporeidad (...) que consciente la materialización de forma, la existencia concreta de la esencia y la encarnación del espíritu”. De esta manera, la corporeidad determina el valor o el significado del ser humano y actúa como principio de individuación y de diferenciación de la sustancia. Finalmente, la naturaleza racional se refiere a la facultad de la persona que le “permite abstraer, universalizar, razonar y dar significado a las cosas”, por lo cual puede decirse que es un ser dotado de razón⁵⁰³.

Durante el Renacimiento se intentó llevar la reflexión sobre el ser humano a campos distintos al de la teología. Con ello se buscaba reivindicar la idea del hombre como persona, “es decir, como individuo, como sujeto creador”, que tiene una superioridad sobre lo creado por ser un animal racional. Ejemplo de lo anterior fue Pico Della Mirandola, quien afirmó la alta dignidad de la persona y su uso de la razón para responder a las vicisitudes del destino, a diferencia de los animales que son movidos por el instinto⁵⁰⁴.

Puede decirse que la discusión sobre el concepto de la persona continuó en la era moderna, si bien por caminos muy distintos a los que había transitado hasta ese entonces. Esto sucedió porque al término se le privó de su dimensión relacional, que había sido fundamental en las discusiones anteriores. Así, por ejemplo, René Descartes estableció un sujeto humano que no puede ser identificado con la noción de persona desarrollada tiempo atrás por los pensadores cristianos⁵⁰⁵. A su vez, en las ideas de David Hume, la persona

⁵⁰⁰ Buriticá, “Concepto”, 2014, p. 473.

⁵⁰¹ Martínez Sáez, Santiago, *La persona en el siglo XXI*, México, D.F., Minos, 2002, p. 22.

⁵⁰² Sgreccia, “Persona”, 2013, p. 116.

⁵⁰³ Sgreccia, “Persona”, 2013, pp. 116-117.

⁵⁰⁴ Buriticá, “Concepto”, 2014, pp. 475-476.

⁵⁰⁵ Buriticá, “Concepto”, 2014, p. 477.

pierde su calidad de substancia y se convierte en un cúmulo de sensaciones⁵⁰⁶, mientras que Hegel “reconocía la dominación de lo general sobre lo individual” por lo que “la persona no tiene valor independiente y no es más que función del espíritu universal” y, el marxismo demostró una preocupación importante por lo general, no por lo individual, lo cual lo convirtió en una corriente antipersonalista⁵⁰⁷.

Finalmente, nació el personalismo, una corriente de pensamiento con raíces profundamente arraigadas en la fe católica y con bases filosóficas en los trabajos de Kant y Kierkegaard, que intentó dar una respuesta a las crisis de inicios de siglo XX, reconsiderando el significado y el papel de la persona humana⁵⁰⁸.

Para la Iglesia Católica la persona humana ha sido creada a imagen y semejanza de Dios y es un ser corporal y espiritual a la vez⁵⁰⁹. Así, el principio espiritual que radica en cada ser humano, es decir, lo más íntimo dentro de él, lo más valioso (porque es lo que lo hace imagen de Dios de manera particular) es su alma, aunque su cuerpo también “participa de la dignidad de la ‘imagen de Dios’ (...) porque está animado por el alma espiritual”⁵¹⁰.

Cabe señalar que el alma y el cuerpo están profundamente unidos en la persona humana, por lo que el alma es la forma del cuerpo, es decir que, “gracias al alma espiritual, la materia que integra el cuerpo es un cuerpo humano y viviente”. Asimismo, el alma espiritual es inmortal, no perece con la muerte (de hecho, se unirá nuevamente al cuerpo en la resurrección final) y “es directamente creada por Dios”, es decir que no es “producida” por los padres⁵¹¹.

Para la Iglesia católica otro atributo inalienable de la persona humana es la posesión de una voluntad libre⁵¹². Esto puede constatarse en el relato bíblico, que da cuenta de la libertad como una característica fundamental del ser humano, quien entra en posesión de ella

⁵⁰⁶ Martínez, *Persona*, 2002, p. 38.

⁵⁰⁷ Berdiaev, Nicolás, “Persona humana y marxismo” en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 36, no. 142, México, D.F., Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1990, (julio-septiembre), versión digital en:

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcrys/article/view/52203/46513>, consultado el 20 de septiembre de 2017, p. 126.

⁵⁰⁸ Martínez, *Persona*, 2002, pp. 52-53; Buriticá, “Concepto”, 2014, pp. 481-482.

⁵⁰⁹ Catecismo de la Iglesia Católica, 1997, 362, versión digital en:

http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/index_sp.html, consultado el 20 de septiembre de 2017.

⁵¹⁰ Catecismo, 1997, 364.

⁵¹¹ Catecismo, 1997, 365-366.

⁵¹² Juan XXIII, Encíclica *Pacem in terris*, 11 de abril de 1963, primera parte, 6.

desde los primeros momentos de la creación, de tal forma que incluso desobedece a Dios (como puede verse en Gn 2,7.15-17)⁵¹³.

No obstante, para entender la verdadera dimensión y alcance de esta característica de la persona humana, hay que considerarla unida a la noción de libre albedrío. Así pues, es cierto que el hombre tiene libertad pero, también es responsable, por lo que debe de tomar decisiones razonadas y asumir el compromiso que nace de la posesión de este don⁵¹⁴. De lo anterior se deduce que la libertad debe ser una “fuerza de crecimiento y de maduración en la verdad y la bondad”⁵¹⁵.

La inteligencia también es una propiedad de la persona humana⁵¹⁶, gracias a la cual le es posible conocer la verdad⁵¹⁷. A su vez, la persona humana es un ser relacional, por lo cual “no puede ser sola (...) no existe aislada, sino en situación (...) no puede ser sin esas relaciones, sin las que dejaría de ser lo que es: persona”⁵¹⁸.

Es importante señalar que la persona humana posee dignidad por ser una creatura hecha a imagen y semejanza de Dios⁵¹⁹, por lo que bajo ninguna circunstancia puede ser tratada como un medio, un instrumento o un objeto⁵²⁰. Por otra parte, el catecismo de la Iglesia Católica consigna también que la dignidad de la persona humana se realiza en la vocación de ésta a la bienaventuranza divina, es decir, por su capacidad de elegir responsablemente y conforme a la bondad con relación a los bienes terrenos⁵²¹.

Para Paulo VI, todos los seres humanos tienen derecho a la educación en función de su dignidad como personas⁵²². Por ello, en los textos de la Iglesia la educación adquiere un matiz peculiar. Y esto ocurre porque no sólo es un derecho universal e inviolable, sino también un elemento para que el hombre pueda vivir una vida digna y verdaderamente

⁵¹³Della Role, Catalina, *Persona y libertad*, versión digital en:

http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo24/files/Della_Role.pdf, consultado el 20 de septiembre 2017, p. 2.

⁵¹⁴ Martínez, *Persona*, 2002, p. 90.

⁵¹⁵ Catecismo, 1997

⁵¹⁶ Juan XXIII, Encíclica *Pacem in terris*, 11 de abril de 1963, primera parte, 6.

⁵¹⁷ Della Role, *Persona*, p. 5.

⁵¹⁸ Martínez, *Persona*, 2002, pp. 62-63.

⁵¹⁹ Catecismo, 1997.

⁵²⁰ Martínez, *Persona*, 2002, p. 69.

⁵²¹ Catecismo, 1997.

⁵²² Declaración *Gravissimum educationis sobre la educación cristiana*, 28 de octubre de 1965, 1.

humana⁵²³ pues, además, la educación cultiva el sentido de responsabilidad con uno mismo y con los demás⁵²⁴.

Ante esto, las instituciones educativas católicas en general y las escolares en particular, tienen una enorme responsabilidad. Su deber es crear un proyecto educativo en el que cada estudiante “pueda hacer la experiencia de su propia dignidad”, e incluso liberarse, es decir, ser “lo que él está destinado a ser, el interlocutor consciente de Dios, disponible a su amor”⁵²⁵.

Para la Iglesia la educación (y su capacidad significante) tiene también implicaciones muy concretas en el orden temporal, pues incluso es “el elemento más rentable de la nación”⁵²⁶, razón por la cual debe de estar al alcance de todos, en especial en los países más necesitados⁵²⁷.

Finalmente, no hay que olvidar que, para la Iglesia, a través de la educación puede difundirse el respeto por la dignidad de la persona, tal y como afirman hacerlo diversas congregaciones que se dedican a la educación. Un ejemplo de esto, son los jesuitas con la *Ratio studiorum* y, en épocas más recientes, su modelo Ledesma-Kolvenbach (L-K). Cabe señalar que, con este último, buscan preservar y difundir la dignidad de la persona humana y otros elementos presentes en el pensamiento social de la Iglesia como la solidaridad y el bien común⁵²⁸, al igual que los lasallistas, como se verá más adelante.

3.4. El magisterio de la Iglesia y sus escritos sobre educación en el siglo XX

⁵²³ Constitución Pastoral *Gaudium et spes, sobre la Iglesia en el mundo actual*, 7 de diciembre de 1965, primera parte, capítulo II, 26.

⁵²⁴ Constitución Pastoral *Gaudium et spes, sobre la Iglesia en el mundo actual*, 7 de diciembre de 1965, primera parte, capítulo II, 31.

⁵²⁵ Sagrada Congregación para la Educación Católica, *La escuela católica*, 19 de marzo de 1977, IV, 55.

⁵²⁶ II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Medellín. La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*, Promoción Humana, 4. Educación, III, 10, p. 74.

⁵²⁷ Constitución Pastoral *Gaudium et spes, sobre la Iglesia en el mundo actual*, 7 de diciembre de 1965, segunda parte, capítulo V, sección 2, 84.

⁵²⁸ Aguado, Ricardo, Alcañiz, Leire, Retolaza, José Luis y Albareda, Laura, “Jesuit Business Education Model: In Search of a New Role for the Firm Based on Sustainability and Dignity” en *Journal Of Technology Management & Innovation*, vol. 11, no. 1, 2016, (enero), versión digital en: <http://web.b.ebscohost.com.e-revistas.ugto.mx/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=11d96bca-3159-4966-8948-170510a7bb8f%40sessionmgr101>, consultado el 21 de septiembre 2017, p. 13.

Considerando lo anteriormente expuesto, no resulta extraño que la Iglesia Católica haya dedicado su atención al tema educativo, como puede verse en muchos de sus escritos. Si bien la breve revisión de textos que este apartado propone se centrará en documentos del siglo XX, no hay que perder de vista que los principios educativos de la Iglesia Católica poseen una historia larga. Dicho proceso comprende las ideas que surgieron con las universidades y las escuelas de primeras letras desde los inicios del cristianismo, y conoció un desarrollo paulatino del pensamiento educativo de la Iglesia entre los siglos XIV y XIX, aunque sus conceptos educativos quedaron formalmente expresados y plasmados apenas durante el siglo pasado⁵²⁹.

Muy probablemente esto último se debió a que, en el siglo XX, la Iglesia Católica asumió un renovado compromiso con el ámbito educativo. Un motivo de peso para ello fue la secularización del mundo occidental (que venía orquestándose desde el siglo XIX), es decir, el “proceso complejo de diferenciación social”, que implicó “la privatización de la religión y separación de esferas social, política y religiosa”⁵³⁰. Así pues, como resultado de este proceso, la Iglesia Católica (al igual que otras instituciones religiosas similares) “volvió a la conquista del mundo secular moderno y a la conversión, purificación o santificación”⁵³¹ de todos los miembros de la sociedad.

Por lo tanto, en el siglo XX, el Magisterio de la Iglesia hizo sentir su interés por definir las características y los alcances de la educación católica en general y del espacio católico escolar en particular. Todo ello se hizo en diversos documentos, entre los que destacan la encíclica *Divini Illius Magistri* de 1929 escrita por Pío XI; la declaración *Gravissimum Educationis* de 1965; el documento *La escuela católica* de 1977 y otros no menos importantes, que si bien fueron redactados en diversos momentos del siglo pasado son complementarios entre sí.

Para caracterizar la educación católica del siglo XX en el discurso del Magisterio de la Iglesia, se debe comenzar por establecer que, para la Iglesia, la educación no puede ser perfecta y completa si no es cristiana. Así pues, la educación cristiana tiene un fin último

⁵²⁹ Torres-Septién, *Educación*, 1997, p. 37.

⁵³⁰ Blancarte, Roberto, “Laicidad y laicismo en América Latina” en *Estudios Sociológicos*, v. XXVI, no. 76, 2008, versión digital disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59826106>, consultado el 10 de octubre 2017, p. 142.

⁵³¹ Vanderstraeten, “Religious”, 2014, p. 500.

que es la “formación del hombre tal y cual debe ser y como debe portarse en esta vida terrenal, a fin de conseguir el fin sublime para el cual fué [sic] creado”⁵³², es decir, la salvación.

De acuerdo con la encíclica *Divini Illius Magistri* de Pío XI, para el logro de este objetivo “es preciso corregir las inclinaciones desordenadas, fomentar y ordenar las buenas desde la más tierna infancia”⁵³³. Para ello se debe poner especial cuidado en el peligro del naturalismo de la educación sexual⁵³⁴ y evitar la coeducación -es decir, la convivencia de hombres y mujeres en el mismo espacio escolar-⁵³⁵. Asimismo, la educación cristiana busca

Que los bautizados se hagan más conscientes cada día del don de la fe, mientras son iniciados gradualmente en el conocimiento del misterio de la salvación; aprendan a adorar a Dios Padre en el espíritu y en verdad (...) además, conscientes de su vocación, acostúmbrense a dar testimonio de la esperanza (cfr. 1Pe 3,15) y a promover la elevación cristiana del mundo⁵³⁶.

Hay que apuntar que el Magisterio de la Iglesia no deja de lado a la educación privada. Esta debe de dedicarse a la “formación de las jóvenes generaciones que ansían liberarse de las estrecheces de un nacionalismo muchas veces exagerado”⁵³⁷, lo cual puede verse como una crítica hacia la educación pública. Por esto no resulta extraña la confrontación que la educación privada católica ha tenido muchas veces frente a la promovida por el Estado y viceversa.

Entre los documentos del Magisterio de la Iglesia se establece que uno de los propósitos de su sistema educativo (y de algunas de sus escuelas) es crear una “élite

⁵³² Pío XI, Encíclica *Divini Illius Magistri sobre la educación cristiana de la juventud*, 31 de diciembre de 1929, 5.

⁵³³ Pío XI, Encíclica *Divini Illius Magistri sobre la educación cristiana de la juventud*, 31 de diciembre de 1929, II, 44.

⁵³⁴ Pío XI, Encíclica *Divini Illius Magistri sobre la educación cristiana de la juventud*, 31 de diciembre de 1929, II, 49.

⁵³⁵ Pío XI, Encíclica *Divini Illius Magistri sobre la educación cristiana de la juventud*, 31 de diciembre de 1929, II, 52.

⁵³⁶ Declaración *Gravissimum educationis sobre la educación cristiana*, 28 de octubre de 1965, 2.

⁵³⁷ Pío XII, “Escuelas ‘privadas’: 10 de noviembre 1957. Familia, Estado ‘élites’” en *Colección de encíclicas y documentos pontificios*, Tomo II, Madrid: Publicaciones de la junta nacional, 1962, p. 1735.

impregnada de las mejores tradiciones humanas y cristianas y, sobre todo, convencida de la primacía de lo espiritual sobre las formas más elaboradas de la organización técnica”⁵³⁸.

De acuerdo con la Encíclica *Divini Illius Magistri* la misión de educar reside en tres sociedades, de las cuales dos son de orden natural -la familia y la sociedad civil- y otra sobrenatural -la Iglesia-. Cabe señalar que, en este texto, se menciona que la familia tiene prioridad de derechos sobre la sociedad civil en términos de educación, una idea que se utilizará más adelante en la declaración *Gravissimum Educationis* del Concilio Vaticano II. La razón de esto es que se considera que la familia fue instituida por Dios para procrear y educar a los hijos. Por tanto, la familia tiene un deber educativo hacia niños y jóvenes en materia religiosa, moral, cívica y física⁵³⁹.

Sin embargo, pese a que es obligación de ambos padres educar cristianamente a sus hijos⁵⁴⁰, hay que decir que, dentro de la familia, las madres son “las primeras y las más íntimas educadoras de las almas de los pequeñuelos para que crezcan en la piedad y en la virtud”. De esta manera, al ser las madres de familia las primeras responsables de la educación de los infantes durante los primeros meses y años de vida (aunque no las únicas), tienen la tarea de formar su inteligencia, su carácter, su corazón y su voluntad⁵⁴¹.

Ciertamente, estas palabras no resultan extrañas a la luz del papel que la Iglesia Católica en ese momento había conferido a la mujer, de la cual se destacaba siempre su labor como esposa y madre. Las referencias a ello existen, aunque de manera muy breve en documentos diversos del Magisterio de la Iglesia (como se verá posteriormente), si bien en este punto hay que señalar que estas ideas forman parte de un pensamiento occidental no exclusivo de la Iglesia.

Esto no es extraño pues, tendrían que pasar muchos años para que en el siglo XX la Iglesia Católica abordara de una manera más extensa los temas relacionados con la mujer (si bien existieron largas discusiones previas que no sólo se suscitaron en el Magisterio), pues es hasta 1988 que Juan Pablo II dedica una encíclica al respecto llamada *Mulieris Dignitatem*.

⁵³⁸ Pío XII, “Escuelas”, 1962, p. 1736.

⁵³⁹ Pío XI, Encíclica *Divini Illius Magistri sobre la educación cristiana de la juventud*, 31 de diciembre de 1929, I, 8, 29.

⁵⁴⁰ Pío XI, Encíclica *Divini Illius Magistri sobre la educación cristiana de la juventud*, 31 de diciembre de 1929, I, 34.

⁵⁴¹ Pío XII, “La educación de la niñez: 26 octubre 1941. Deberes-colaboración” en *Colección de encíclicas y documentos pontificios*, Tomo II, Madrid: Publicaciones de la junta nacional, 1962, pp. 1667-1670.

Así pues, si bien la encíclica *Divini Illius Magistri* es un documento sobre la enseñanza, permite ver también los roles que la Iglesia asignaba a ciertos actores sociales, como las mujeres o la familia.

Por otra parte, la noción del cuerpo posee también relevancia en los propósitos formativos de la educación cristiana. Especialmente en lo relacionado al papel de las madres y, por supuesto, de las religiosas (que pueden ser consideradas una especie de “madres espirituales”) en esta labor. Así, las mujeres (ya sea al interior del hogar o como parte de las órdenes religiosas) tienen el deber de garantizar que los cuidados a los niños y jóvenes “concuerden con las exigencias de una perfecta higiene, de suerte que preparéis y fortifiqueis en ellos, para el momento en que se les despierte el uso de la razón, facultades corporales y órganos sanos, robustos y sin tendencias desviadas”. En este sentido, importante también es educar a los menores “a dominar la variedad de sus sensaciones”⁵⁴², y nunca dejar de ejercer vigilancia para “buscar el origen de las desviaciones”⁵⁴³.

En esta encíclica de 1929 se destaca la idea de que la Iglesia es “independiente de cualquier potestad terrena” como órgano educador de niños y jóvenes. Esta afirmación no deja de ser polémica, aunque puede comprenderse a la luz de las tensiones que la Iglesia Católica mantenía con los Estados, pues ésta únicamente sustentaba su derecho a educar en la propagación del mensaje evangélico. A la par de esta afirmación, la Iglesia establece que promueve las ciencias y las artes en la medida en que son “necesarias y útiles para la educación cristiana”⁵⁴⁴.

Desde la óptica de la Iglesia, los deberes del Estado son claros: Garantizar con sus leyes que la familia pueda efectivamente educar a los menores de la sociedad y proteger “la educación moral y religiosa de la juventud”. Las cuestiones cívicas no quedan fuera de la injerencia del Estado pues para la Iglesia también debe de exigir y “procurar que todos los ciudadanos tengan el conocimiento necesario de sus deberes civiles y nacionales, y cierto grado de cultura intelectual, moral y física”⁵⁴⁵.

⁵⁴² Pío XII, “Educación”, 1962, p. 1669.

⁵⁴³ Pío XII, “Religiosos y religiosas. ‘Educación’: Misión Deberes [1950-1956]” en *Colección de encíclicas y documentos pontificios*, Tomo II, Madrid: Publicaciones de la junta nacional, 1962, p. 1836.

⁵⁴⁴ Pío XI, Encíclica *Divini Illius Magistri sobre la educación cristiana de la juventud*, 31 de diciembre de 1929, I, 13, 16.

⁵⁴⁵ Pío XI, Encíclica *Divini Illius Magistri sobre la educación cristiana de la juventud*, 31 de diciembre de 1929, I, 38.

Cabe señalar que en la encíclica *Divini Illius Magistri* la Iglesia otorga al Estado el derecho a dedicarse a la educación preparatoria. Además, hace énfasis en su vocación por la educación cívica no sólo para la juventud sino para miembros de la sociedad de todas las edades y pertenecientes a todas las condiciones, si bien para la Iglesia católica esta instrucción cívica no debe contradecir a la Iglesia⁵⁴⁶.

Un medio importante para la educación católica es la escuela católica, que “tiene por fin la comunicación crítica y sistemática de la cultura para la formación integral de la persona” pero “dentro de una visión cristiana de la realidad”⁵⁴⁷. Hay que puntualizar que los alumnos que a ella asisten son educados “para conseguir eficazmente el bien de la ciudad terrestre y los prepara para servir a la difusión del Reino de Dios”⁵⁴⁸.

Junto a la relevancia de la escuela católica, el Magisterio de la Iglesia reconoce también el valor de otros medios para la educación cristiana como “la comunicación social, los múltiples grupos culturales y deportivos (y) las asociaciones de jóvenes”. Asimismo, el discurso de la Iglesia no deja de lado a las escuelas católicas a las que asisten alumnos no católicos en territorios de las nuevas iglesias, al igual que otro tipo de centros educativos como las facultades y universidades católicas y las facultades de ciencias sagradas, cuyo trabajo es relevante en otros niveles y contextos⁵⁴⁹.

Finalmente, los maestros no quedan fuera de los escritos de la Iglesia relacionados con la educación. Debido a esto, el Magisterio de la Iglesia también perfila sus características, como el hecho de que deben de ser “hombres completos e integralmente cristianos” e imitadores de Jesús “único maestro divino”. Además de estos atributos, los maestros deben de conocer y saber transmitir el conocimiento, poseer sabiduría más que ciencia y transmitir a sus alumnos la religión, las virtudes humanas, el amor a la patria, etcétera⁵⁵⁰.

Como puede observarse, el tono en los discursos de la Iglesia antes presentados es más bien de carácter persuasivo, pues sus contenidos y sus formas no se valen de la coerción

⁵⁴⁶ Pío XI, Encíclica *Divini Illius Magistri sobre la educación cristiana de la juventud*, 31 de diciembre de 1929, I, 39-40.

⁵⁴⁷ Sagrada Congregación para la Educación Católica, *La escuela católica*, 19 de marzo de 1977, IV, 36.

⁵⁴⁸ Declaración *Gravissimum Educationis sobre la educación Cristiana*, 28 de octubre de 1965, 8.

⁵⁴⁹ Declaración *Gravissimum Educationis sobre la educación Cristiana*, 28 de octubre de 1965, 4, 9-11.

⁵⁵⁰ Pío XII, “Maestros católicos: 4 noviembre 1955. Ser, saber, querer” en *Colección de encíclicas y documentos pontificios*, Tomo II, Madrid, Publicaciones de la junta nacional, 1962, pp. 1726-1728.

y la amenaza para establecer mecanismos de control hacia sus miembros. El resultado de esto, aparentemente, ha sido positivo, pues el discurso educativo de la Iglesia Católica le ha permitido incidir ideológicamente en la sociedad a través de sus miembros. Un ejemplo de esto, ha sido el surgimiento de movimientos y asociaciones afines, entre las que destacan las de Padres de Familia.

Tal es el caso de la Unión Nacional de Padres de Familia en México (UNPF), que nació en la capital del país el 27 de abril de 1917, bajo el nombre de Asociación Nacional de Padres de Familia. A lo largo de la historia de esta organización, sus miembros se han movilizado contra la educación laica que proponía el artículo tercero de la Constitución de 1917; o bien, para manifestar su descontento por la educación socialista de los años treinta y, finalmente, para expresar su rechazo hacia los libros de texto gratuito promovidos por el Plan de Once años⁵⁵¹.

Un ejemplo más es el de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), fundada en España en 1929. Esta organización no ha dejado de manifestarse a fin de lograr que se respete un tipo de formación académica acorde con sus creencias y convicciones, además de que, desde su nacimiento, ha defendido el derecho de los padres para elegir una manera de educar a sus hijos que sea más acorde con sus ideas. Ejemplo de ello es su defensa de la enseñanza libre, para lo cual incluso difundió un folleto en 1977 titulado *Libertad de Enseñanza para todos*⁵⁵².

Finalmente, hay que mencionar algunas otras instituciones de inspiración católica que agrupan a padres de familia en todo el mundo. Una de ellas es la Association de parents d'élèves de l'enseignement libre (APEL, antes UNAPEL), fundada en 1935 y que, entre sus

⁵⁵¹ García Alcaraz, María Guadalupe, “El Centro Jalisco de la Unión de Padres de Familia (unpf) 1917-1965”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 1, no. 2, julio-diciembre, Distrito Federal, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1996, versión digital en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000211>, consultado el 8 de marzo de 2019, pp. 439, 441-442.

⁵⁵² Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos, *Quiénes somos*, versión digital en: <http://www.concapa.org/quienes-somos/>, consultado el 8 de marzo de 2019.

Feito Alonso, Rafael, “Treinta años de consejos escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España”, en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, v. 18, no. 2, mayo-agosto, Granada, Universidad de Granada, versión digital en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56732350003.pdf>, consultado el 8 de marzo de 2019, p. 53.

Muñoz Ramírez, Alicia, *Movilización contra educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2016, p. 388.

múltiples actividades, se ha dedicado a editar una revista llamada *Famille et éducation* (antes *La nouvelle famille éducatrice* y *Famille éducatrice*⁵⁵³) en la que se exponen temas acordes a su programa ideológico.

Los terrenos de la administración pública también pueden dar ejemplos sobre el impacto de la ideología del discurso católico en las políticas educativas. Al respecto, en Argentina, la provincia de Santiago de Estero es un caso de la acción del laicado militante católico. Así, en esta región, en los años cuarenta, los funcionarios de denominación católica no dejaron de enfrentarse con otros actores políticos y educativos provinciales por iniciativas educativas diversas, como el debate por la educación libre y la instrucción religiosa en las escuelas públicas⁵⁵⁴.

Como ha podido verse en este apartado, la educación forma parte del programa evangélico de la Iglesia Católica que, desde sus principios doctrinales, busca la salvación de todas las almas. Cabe recordar también que, para entender los principios de la Iglesia en materia educativa, es necesario repasar los textos que el Magisterio de la Iglesia ha elaborado a lo largo del siglo XX quizá como una respuesta al problema de la secularización, y en los cuales se pueden encontrar importantes alusiones a la educación privada, el manejo de medios de comunicación, las actividades deportivas y otros temas no menos relevantes.

Estos mismos textos desarrollan diversas ideas sobre la autoridad que la familia y la Iglesia poseen en la educación de niños y jóvenes, además de la importancia de las madres en este proceso. Sin embargo, para la Iglesia, el Estado también tiene responsabilidades en la labor educativa, si bien nunca por encima de la Iglesia Católica y los padres de familia, por razones únicamente religiosas más que institucionales. Esta situación generaría no pocos conflictos en los países con presencia del catolicismo (entre ellos México) por la búsqueda, tanto de los católicos como de la Iglesia, del acaparamiento de funciones e instituciones en materia educativa, a fin de promover la transmisión de contenidos que perseguían objetivos y fines de interés para la Iglesia.

⁵⁵³ Association de parents d'élèves de l'enseignement libre, *L'APEL: 80 ans d'histoire*, versión digital en: <https://www.apel.fr/lapel/notre-histoire.html>, consultado el 8 de marzo de 2019.

⁵⁵⁴ Vezzosi, José, “Religión y política en los orígenes del peronismo santiagueño: afinidades discursivas y pertenencias católicas de A. Mittelbach y C. Juárez”, en *Sociedad y Religión: Sociología, Antropología e Historia de la Religión en el Cono Sur*, v. XXIV, no. 41, mayo, Buenos Aires, Centro de Estudios e Investigaciones Laborales, 2014, versión digital en: <https://www.redalyc.org/pdf/3872/387239044004.pdf>, consultado el 8 de marzo de 2019, pp. 95, 97-98, 111.

Asimismo, una vez realizada la revisión del pensamiento educativo de la Iglesia Católica se puede decir también que queda clara la labor de sus instituciones educativas como difusoras de comportamientos, normas y elementos de carácter ideológico (al igual que otros actores educativos) los cuales deben de estar alineados con lo dictado por la Iglesia. Así, las órdenes religiosas educadoras y sus centros escolares se transforman en entidades transmisoras de discursos que definen modelos ideales sobre lo que se debe ser y creer, por no hablar de que ayudan a definir a enormes colectividades de católicos que crecen bajo estas enseñanzas que, a su vez, por efecto del interdiscurso se vinculan con otros discursos de carácter público.

3.5. La doctrina social de la Iglesia en el siglo XX, una manifestación de su pensamiento político

Aunque de manera breve, la formación cívica está presente en los textos del Magisterio de la Iglesia, si bien hay que buscarla en los escritos de la doctrina social y no en los de educación. No obstante, para entender de una manera más clara las ideas de la Iglesia sobre este tipo de educación, hay que analizar antes los postulados en política que esta institución propuso en su doctrina social a finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX, en una amplia variedad de documentos como sus encíclicas y sus constituciones pastorales.

Para ello, no hay que olvidar que la inserción de la Iglesia en la realidad (como cualquier otra institución religiosa o gubernamental) no es ingenua (y, desde la perspectiva del ACD, es completamente ideológica), por lo que las acciones que emprende tienen una amplia repercusión en el mundo y afectan en mayor o menor medida a la sociedad. Ante esto, es lógico que la Iglesia haya desarrollado una forma de ver el mundo, concretamente, una doctrina que, como dice Roberto Blancarte, busca ofrecer pautas para los fieles en diversas materias. Entre éstas se encuentran el Estado, la democracia, el orden político, la pobreza, la justicia social, el desarrollo económico, etcétera, mismas que se sitúan en un plano terrenal en el que se persiguen objetivos e intenciones espirituales propios⁵⁵⁵.

⁵⁵⁵ Blancarte, Roberto, “La doctrina social del episcopado católico mexicano” en Roberto Blancarte (coordinador) *El pensamiento social de los católicos mexicanos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996, pp. 19-20.

Así (si bien hay que reconocer la existencia de ideas previas como las de San Agustín, San Pablo o los jesuitas), desde la publicación de la encíclica *Rerum Novarum* de León XIII en 1891, la Iglesia Católica ha discutido temas de carácter político. Estos se entrelazan con las más importantes cuestiones sociales y económicas del mundo contemporáneo, partiendo de la idea de que esta institución posee autoridad para juzgar sobre éstas, y sobre todo lo relacionado con la moral⁵⁵⁶ y la existencia material y terrenal. Esto ha sido posible porque, además, desde la perspectiva de la Iglesia, una solución a este tipo de problemáticas sería nula y no ofrecería verdaderos resultados sino se busca bajo su amparo⁵⁵⁷.

Sin embargo, antes de entrar en materia, cabe señalar que la doctrina social de la Iglesia (al igual que las ideas políticas contenidas en ella) es histórica y, por tanto, ha evolucionado con el paso de los años para dar una respuesta certera a los problemas de la realidad y del mundo. Así, mientras la encíclica *Rerum Novarum* trata de dar una respuesta más atractiva para los fieles de la época a los problemas sociales (como la llamada cuestión obrera) a fin de alejarlos del marxismo, posteriores documentos del Magisterio de la Iglesia fueron presentando una mayor cantidad de temáticas como el uso de la ciencia, el trabajo de la mujer en el ámbito público, la conquista espacial, etcétera (permeados por la visión católica).

Así pues, en este apartado, se hará una breve revisión de lo expuesto por el Magisterio de la Iglesia, desde las ideas del papa León XIII hasta documentos contemporáneos al pontificado de Juan Pablo II (que entra dentro del marco temporal de esta investigación). Todo esto se realizará sin dejar de contemplar escritos como las constituciones pastorales del Concilio Vaticano II, tratados del Sínodo de Obispos de Roma de 1971, y otros documentos de las Conferencias del Episcopado Latinoamericano de Medellín y Puebla, que por su contenido, se consideran importantes para este trabajo.

Hay que resaltar que esta revisión tratará de ser lo más cronológica posible pues, en los documentos de la Iglesia pueden observarse naturales diferencias, dependiendo de si pertenecen a la etapa previa al Concilio Vaticano II, o bien, si son postconciliares.

⁵⁵⁶ Pío XI, *Quadragesimo anno: encíclica sobre la restauración del orden social*, 15 de Mayo de 1931, Segunda parte, 24.

⁵⁵⁷ León XIII, *Rerum Novarum*, 15 de Mayo de 1891, Segunda parte, 27; Pío XI, *Quadragesimo anno: encíclica sobre la restauración del orden social*, 15 de Mayo de 1931, Primera parte, 9; Pío XII, *Radiomensaje en el 50 aniversario de la 'Rerum novarum'*, 1 de junio de 1941, 4; Juan XIII, *Mater et magistra*, 15 de Mayo de 1961, 1-4.

Una vez dicho lo anterior, hay que comenzar con las ideas del Papa León XIII, quien en su encíclica *Sapientiae Christianae* de 1890 habla del amor a la patria, que no debe ser, bajo ninguna circunstancia, mayor al que debe sentirse por la Iglesia⁵⁵⁸. Por el contrario, el afecto hacia la Iglesia católica debe ser más grande por parte del ciudadano, porque de ella se recibe la vida del alma, es decir, la vida eterna. Aunque, es cierto que este Papa, en su texto, establece también que entre el cariño hacia la patria y hacia la institución eclesiástica no hay oposición⁵⁵⁹.

Por otra parte, en la encíclica *Rerum Novarum* de 1891, León XIII también hace algunas precisiones sobre el papel del Estado. De acuerdo con este Pontífice, deberá, en todo momento, a través de sus instituciones y las leyes, buscar la prosperidad individual y colectiva mediante el impulso a la industria, el comercio, la agricultura, etcétera⁵⁶⁰. Pese al importante papel que el Estado tiene en la vida de las personas, para la Iglesia Católica, sus acciones y directrices sobre los ciudadanos no pueden ser opuestas al derecho divino ni ofender a la Iglesia.

De hecho, León XIII hace algunas recomendaciones en caso de que el Estado contradiga con sus acciones a los deberes religiosos, o reniegue de la autoridad de Jesús manifestada a través del Pontífice. De esta manera, de acuerdo con este Papa, para los católicos “la resistencia es un deber, la obediencia es un crimen, que por otra parte envuelve una ofensa a la misma sociedad, pues pecar contra la religión es delinuir también contra el Estado”. Para finalizar con las ideas del Papa León XIII, es necesario destacar que este Pontífice establece que no se puede hacer uso de la Iglesia con fines partidistas o como un medio para derrotar a rivales políticos, pues la religión debe ser sagrada e inviolable⁵⁶¹.

Tiempo después, Juan XXIII hizo un importante pronunciamiento sobre los derechos de todo ser humano. Así, en su encíclica *Pacem in Terris* de 1963, estableció que entre los derechos de todo hombre se encuentran el derecho a una existencia digna y el derecho a la seguridad en caso de enfermedad, invalidez, viudez, vejez y desempleo. Estos derechos vienen acompañados de otros de carácter moral y cultural, como el debido respeto a

⁵⁵⁸ León XIII, *Sapientiae Christianae*: 10 de enero 1890. Sobre los deberes de los ciudadanos cristianos, *Colección de encíclicas y documentos pontificios*, Tomo I, Madrid, Publicaciones de la junta nacional, 1962, p. 82.

⁵⁵⁹ León XIII, “*Sapientiae*”, 1962, p. 82.

⁵⁶⁰ León XIII, *Rerum Novarum*, 15 de Mayo de 1891, Segunda parte, 32.

⁵⁶¹ León XIII, “*Sapientiae*”, 1962, pp. 83, 89.

manifestar las ideas, cultivar cualquier arte y obtener una objetiva información de lo que sucede en el ámbito público⁵⁶².

Otros derechos morales y culturales son participar de los bienes de la cultura; el de tener acceso a instrucción y formación técnico-profesional, con la posibilidad de alcanzar los grados más altos de educación conforme a los propios méritos y capacidades; el derecho de honrar a Dios y practicar pública y privadamente la religión; y finalmente, el derecho a optar por el estado que mejor convenga a la propia existencia como el matrimonio o la vida consagrada⁵⁶³.

En el mismo texto se propone también el respeto a ciertos derechos económicos como el de la “libre iniciativa en el campo económico”, el derecho al trabajo (en condiciones dignas para la integridad física y las buenas costumbres, lo que para las mujeres significa que se debe de permitir una sana conciliación con los deberes de esposa y madre), el derecho a un salario justo, al desarrollo de las actividades económicas “en condiciones de responsabilidad”, el derecho a la propiedad privada, el de asociación y el de poder emigrar e inmigrar⁵⁶⁴.

Finalmente, entre los derechos políticos que la Iglesia, a través de Juan XXIII, reconoce se encuentran el de la defensa jurídica de los propios derechos, y el de “tomar parte activa en la vida pública y contribuir a la consecución del bien común⁵⁶⁵”. Este último concepto engloba la naturaleza terrenal y espiritual del hombre y se lleva a cabo mediante la obtención de las condiciones sociales que favorecen el desarrollo integral de los seres humanos⁵⁶⁶.

Cabe señalar que la participación en la vida pública posee gran importancia para el Magisterio de la Iglesia, por lo que tiene un papel relevante en sus escritos. Así, para Juan XXIII en la encíclica *Pacem in terris* “es una exigencia de la dignidad personal el que los seres humanos tomen parte activa en la vida pública”, pues a través de esto se les abren numerosas perspectivas de obrar correctamente y hacer el bien⁵⁶⁷.

⁵⁶² Juan XXIII, Encíclica *Pacem in terris*, 11 de abril de 1963, Primera Parte, 7-8.

⁵⁶³ Juan XXIII, Encíclica *Pacem in terris*, 11 de abril de 1963, Primera Parte, 8-10.

⁵⁶⁴ Juan XXIII, Encíclica *Pacem in terris*, 11 de abril de 1963, Primera Parte, 12-14.

⁵⁶⁵ Juan XXIII, Encíclica *Pacem in terris*, 11 de abril de 1963, Primera Parte, 15.

⁵⁶⁶ Juan XXIII, Encíclica *Pacem in terris*, 11 de abril de 1963, Segunda Parte, 39.

⁵⁶⁷ Juan XXIII, Encíclica *Pacem in terris*, 11 de abril de 1963, Segunda Parte, 49.

Con relación al pensamiento de la Iglesia sobre la formación cívica, se debe comenzar por decir que su doctrina social en el siglo XX manifiesta su preocupación por una educación integral de niños y jóvenes, a través de la cual se fortalezca la conciencia del ejercicio cristiano de sus deberes económicos y sociales. De acuerdo con el Magisterio de la Iglesia, concretamente en la encíclica *Mater et magistra* de 1961 de Juan XXIII, esta formación se lleva a cabo en tres etapas: “advertencia de las circunstancias” (ver), “valoración de las mismas” (juzgar) y “búsqueda y determinación de lo que se puede y debe hacer” (obrar). Así pues, “de la instrucción y de la educación es preciso pasar a la acción”⁵⁶⁸.

Por otra parte, el Concilio Vaticano II hizo más explícitas las implicaciones de la vida política de los católicos, e hizo aclaraciones importantes sobre el papel de la Iglesia en la vida activa de las sociedades. Es por ello que la constitución pastoral *Gaudium et spes* de 1965 establece que la Iglesia en “razón de su misión y de su competencia no se confunde en manera alguna con la sociedad civil ni está ligada a ningún sistema político determinado”, aunque “ciertamente, las cosas de aquí abajo y las que en la condición humana trascienden este mundo están estrechamente unidas entre sí”. Por tanto, la Iglesia “se sirve de instrumentos temporales cuando su propia misión se lo exige”, aunque no ponga “su esperanza en los privilegios que le ofrece el poder civil”⁵⁶⁹.

En este sentido, no hay que olvidar que, de acuerdo con el CELAM de Puebla, esta institución posee “una visión global del hombre y la humanidad” que le impide ser miembro de un solo partido político o de una ideología, definida esta última como “toda concepción que ofrezca una visión de los distintos aspectos de la vida, desde el ángulo de un grupo determinado de la sociedad”⁵⁷⁰. Así pues, teóricamente, la Iglesia debe ser siempre imparcial, para que sus miembros individuales decidan de forma libre y en conciencia su participación en el ámbito de la política.

De hecho, la Iglesia misma precisa esta situación mediante una definición muy clara de los atributos y características de la participación partidista, que es responsabilidad absoluta de los ciudadanos. Estos últimos, en conjunto, ejercen el poder político para resolver

⁵⁶⁸ Juan XIII, *Mater et magistra*, 15 de Mayo de 1961, Cuarta Parte, 205-207, 213, 217.

⁵⁶⁹ Constitución Pastoral *Gaudium et spes, sobre la Iglesia en el mundo actual*, 7 de diciembre de 1965, Segunda Parte, III, Sección 2, IV, 76.

⁵⁷⁰ III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Documento de Puebla*, 28 de enero de 1979, 535, 539.

(conforme a su criterio e ideología) toda clase de problemáticas económicas, políticas y sociales⁵⁷¹.

Así pues, aunque en teoría la Iglesia Católica no hace vida de partido, los católicos no están eximidos de participar en la política partidista⁵⁷² y en la vida social, pues no existe oposición entre las ocupaciones profesionales y sociales con la vida espiritual. De hecho, “el cristiano que descuida sus obligaciones temporales falta a sus obligaciones con el prójimo y con Dios mismo y pone en peligro su salvación eterna”⁵⁷³.

Un espacio privilegiado para la participación de los católicos en la vida pública es la comunidad política. Ésta ha sido definida por el Concilio Vaticano II como aquella que nace de la unión de los diversos actores o grupos de la comunidad civil como la familia, los individuos y otros, a fin de conjugar sus fuerzas en un grupo más amplio en el que se pueda obtener, o bien, mejorar el bien común⁵⁷⁴. Incluso se menciona que:

Es perfectamente conforme a la naturaleza humana que se constituyan estructuras jurídico-políticas que ofrezcan a todos los ciudadanos (...) posibilidades concretas de tomar parte libre y activamente, sean en la determinación de los fundamentos jurídicos de la comunidad política, sea en la gestión de los asuntos públicos, sea en la fijación de los campos de acción y de los límites de los diversos organismos como también en la elección de los mismos dirigentes⁵⁷⁵.

Así pues, para la Iglesia católica, el ejercicio del voto en la búsqueda del bien común es un derecho y un deber fundamental. Un deber más es el fomento de un amor a la patria “sin estrecheces mentales”, que se oriente “hacia el bien de la entera familia humana, unida por toda clase de vínculos entre razas, pueblos y naciones”⁵⁷⁶. Otras precisiones hechas en el concilio Vaticano II sobre la vida política de los católicos indican que debe ser, ante todo,

⁵⁷¹ III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Documento de Puebla*, 28 de enero de 1979, 523.

⁵⁷² III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Documento de Puebla*, 28 de enero de 1979, 524.

⁵⁷³ Constitución Pastoral *Gaudium et spes, sobre la Iglesia en el mundo actual*, 7 de diciembre de 1965, Primera Parte, IV, 43.

⁵⁷⁴ Constitución Pastoral *Gaudium et spes, sobre la Iglesia en el mundo actual*, 7 de diciembre de 1965, Segunda Parte, IV, 74.

⁵⁷⁵ Constitución Pastoral *Gaudium et spes, sobre la Iglesia en el mundo actual*, 7 de diciembre de 1965, Segunda Parte, IV, 75.

⁵⁷⁶ Constitución Pastoral *Gaudium et spes, sobre la Iglesia en el mundo actual*, 7 de diciembre de 1965, Segunda Parte, IV, 75.

una acción concebida como servicio y no una ideología, apoyada en un proyecto de sociedad con “una concepción plenaria de la vocación del hombre y de sus diferentes expresiones sociales”. El Papa Paulo VI completó esta visión en 1971 concibiendo a la acción política como un servicio, en el que los cristianos participantes “se esforzarán por buscar una coherencia entre sus opciones y el Evangelio y (...) dar un testimonio, personal y colectivo, de la seriedad de su fe”⁵⁷⁷.

La etapa postconciliar de los textos del Magisterio de la Iglesia otorgó también, en uno de los documentos del CELAM de Puebla de 1979, una explicación sobre lo que es la política, definida en un sentido amplio como la actividad “que mira al bien común, tanto en lo nacional como en lo internacional”⁵⁷⁸ y que entre sus funciones debe:

Precisar los valores fundamentales de toda comunidad –la concordia interior y la seguridad exterior- conciliando la igualdad con la libertad, la autoridad pública con la legítima autonomía y participación de las personas y grupos, la soberanía nacional con la convivencia y solidaridad internacional. Define también los medios y la ética de las relaciones sociales⁵⁷⁹.

Siguiendo con la postura de la Iglesia católica frente a la política, de acuerdo con la III Conferencia del Episcopado Latinoamericano en Puebla de 1979, la política interesa a la Iglesia dado que es “una forma de dar culto al único Dios, desacralizando y a la vez consagrando el mundo a él”. La Iglesia Católica, además, “contribuye (...) a promover los valores que deben inspirar la política” mediante la pastoral y la enseñanza, tomando en consideración los diversos anhelos y aspiraciones de la sociedad, especialmente de las más necesitadas⁵⁸⁰.

Hay que decir que, para el Magisterio de la Iglesia, en esta etapa la vida pública puede realizarse de muchas formas, como la participación en organizaciones religiosas, el

⁵⁷⁷ Paulo VI, *Octogesima adveniens. Carta apostólica de Su Santidad Pablo VI en el 80º aniversario de la 'Rerum Novarum'*, 14 de mayo de 1971, 25-26, 46.

⁵⁷⁸ III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Documento de Puebla*, 28 de enero de 1979, 521.

⁵⁷⁹ III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Documento de Puebla*, 28 de enero de 1979, 521.

⁵⁸⁰ III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Documento de Puebla*, 28 de enero de 1979, 521-522.

trabajo en la administración pública, o bien, el ingreso a las asociaciones civiles y otras entidades oficiales o privadas. A estas labores los católicos son llamados con apremio por papas como Paulo VI (encíclica *Populorum Progressio* de 1967)⁵⁸¹, pues es importante que los seglares sin esperar directrices penetren “de espíritu cristiano la mentalidad y las costumbres, las leyes y las estructuras de la comunidad en que viven”⁵⁸². Así pues, un buen católico es un ciudadano que cumple con sus deberes.

Esta acción, que puede desarrollarse en la vida de la comunidad política, puede ser fomentada a través de la educación cívica, por lo cual debe ser animada y proporcionada con celo⁵⁸³ a la par de la educación religiosa⁵⁸⁴. Finalmente, la formación cívica también es mencionada por el Magisterio de la Iglesia como un medio en la lucha contra la discriminación y el racismo, ante lo cual la escuela tiene un papel fundamental, y para lo que quizá sea incluso necesaria la revisión de los manuales escolares⁵⁸⁵.

La formación política de las élites (dirigentes, intelectuales, universitarios, profesionistas, militares, políticos, etcétera) no queda fuera de las ideas del Magisterio de la Iglesia, específicamente de los textos del CELAM de Medellín. Este encuentro consignó en alguno de sus textos (enfocado de manera particular a la realidad latinoamericana), que es responsabilidad de la Iglesia Católica colaborar en la formación de estas personas a través de diversos mecanismos, como sus movimientos sociales e instituciones educativas⁵⁸⁶.

Tratando de problematizar la doctrina social de la Iglesia para no quedarse en un nivel expositivo, es posible establecer que la concepción cívica de esta institución facilitaba la sensibilización para el servicio, que podía llevarse a cabo de forma personal o colectiva, a través de iniciativas diversas, que podían ser públicas o privadas. Es por esta razón que una cantidad importante de católicos siempre se han enrolado en iniciativas de carácter social.

⁵⁸¹ Juan XXIII, Encíclica *Pacem in terris*, 11 de abril de 1963, Quinta parte, 84; Paulo VI, *Populorum Progressio. Encíclica de Su Santidad Pablo VI sobre el progreso de los pueblos*, 26 de marzo de 1967, 81.

⁵⁸² Paulo VI, *Populorum Progressio. Encíclica de Su Santidad Pablo VI sobre el progreso de los pueblos*, 26 de marzo de 1967, 81.

⁵⁸³ Constitución Pastoral *Gaudium et spes, sobre la Iglesia en el mundo actual*, 7 de diciembre de 1965, Segunda Parte, IV, 75.

⁵⁸⁴ Constitución Pastoral *Gaudium et spes, sobre la Iglesia en el mundo actual*, 7 de diciembre de 1965, Segunda Parte, V, Sección 2, 89.

⁵⁸⁵ Cardenal Etchegaray, Roger y Mejía, Jorge, *La Iglesia ante el racismo*, 3 de noviembre de 1988, Cuarta Parte, 28.

⁵⁸⁶ II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Medellín. La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*, Evangelización y crecimiento de la fe, 7 Pastoral de élites, I. Hechos, 1-2, III. Recomendaciones pastorales, 21, pp. 96, 103.

Aunque, una afirmación de este tipo estaría incompleta sin señalar que el activismo católico también se ha extendido a la esfera política, permitiendo así que la Iglesia extienda su influencia, incluso en espacios o personas que le están vedadas. Para ello, el trabajo de las órdenes religiosas ha sido significativo, pues poseen una estructura y campo de trabajo más flexibles, además de que su capacidad para movilizar a los católicos en diversas iniciativas resulta incuestionable (especialmente cuando se trata de la labor educativa).

Al igual que en el ámbito educativo, el discurso político y social de la Iglesia Católica posee una naturaleza ideológica que le ha permitido actuar en la sociedad para, en algunos casos, perpetuar modelos y reproducir esquemas, o bien, despertar resistencias (como sucede también con otras instituciones, sean religiosas o no). Esto se ha realizado de manera directa e indirecta, lo cual ha producido resultados diversos. Un ejemplo de ello, fue el sindicalismo católico que nació bajo el amparo de instituciones como la Acción Católica, la Juventud Obrera Católica y la Acción Social Católica, y cuya actuación pretendía combatir al sindicalismo de izquierda y al Partido Comunista, además de ofrecer soluciones a los problemas sociales de la clase trabajadora

Este tipo de organización católica si bien defendía a los obreros en el discurso y las formas, no entraba en conflicto con los empresarios e industriales (quienes, muchas veces, apoyaron este tipo de instituciones laborales católicas), esgrimiendo el argumento del amor al prójimo por encima de los conflictos y los intereses de las clase sociales. Cabe señalar que existen varios casos de este tipo de sindicalismo. Uno de ellos fue el colombiano, como el de la arquidiócesis de Nueva Pamplona, en el Norte de Santander entre los cincuenta y los sesenta, o bien, el Sindicato de Servicio Doméstico de la Obra de Nazareth en Bogotá entre los años treinta y sesenta⁵⁸⁷.

Otro ejemplo más fue la Central Sindical Costarricense Rerum Novarum (CSCRN), creada el 2 de agosto de 1943, que se transformaría en la Confederación Costarricense de

⁵⁸⁷ Calderón Rodríguez, Ivonne Vanessa, “Sindicalismo católico en la ciudad de Pamplona, Colombia, un proyecto discontinuo y de corto alcance: 1956-1961”, en *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, v. 17, no. 1, enero-junio, Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander, 2012, versión digital en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407539691010>, consultado el 14 de marzo de 2019, p. 220.

Plata Quezada, William Elvis, “El Sindicato del Servicio Doméstico y la Obra de Nazareth: entre asistencialismo, paternalismo y conflictos de interés”, en *Revista de Estudios Sociales*, no. 45, enero-abril, Bogotá, Universidad de los Andes, 2014, versión digital en: <https://www.redalyc.org/pdf/815/81525692006.pdf>, consultado el 14 de marzo de 2019, p. 31.

Trabajadores Rerum Novarum (CCTRN) en 1945⁵⁸⁸ México también tuvo sindicatos católicos (como en el caso de los que se encontraban en Guadalajara, los cuales estaban muy bien organizados), que poseían una enorme flexibilidad debido a su distribución en las parroquias de todo el territorio nacional. Estos centros organizaban una amplia variedad de actividades de naturaleza ideológica, que les permitía vincularse e incidir en la vida material y en el plano espiritual de sus afiliados, como seminarios, grupos de estudio, sociedades mutualistas, teatro moral, coros, bibliotecas, cooperativas, peregrinaciones, etcétera⁵⁸⁹.

La incidencia ideológica del discurso de la Iglesia Católica se ha manifestado también en el ámbito de los partidos políticos, como en el caso del Partido Popular Italiano o del Partido Socialcristiano en Austria. Ejemplos de esto en México fueron el Partido Frente Popular (con orígenes bien identificados en el Sinarquismo y que trató de participar en las elecciones de 1946), el Partido Demócrata Mexicano y el Partido Acción Nacional⁵⁹⁰

Evidentemente, y por acción del interdiscurso, el discurso social y político de la Iglesia ha permeado otros discursos y otros aspectos de la vida social. Uno de ellos es la educación, ámbito en el cual los lasallistas tienen una importante participación como una de las congregaciones educadoras más destacadas de la Iglesia Católica, y como actores relevantes del escenario de la educación privada en México. Esto último les permitió propagar discursos que poseían una carga cívica de contenidos que poseían atributos propios por la injerencia de las ideas de la Iglesia, como se verá a continuación.

3.6. La educación para la justicia en el ámbito educativo lasaliano

A lo largo de su historia, la obediencia a la Iglesia ha sido una constante en el desarrollo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas⁵⁹¹. Así, por ejemplo, debido a que el jansenismo

⁵⁸⁸ Molina Jiménez, Iván, “Orígenes de la reforma social en Costa Rica: Iglesia Católica y comunistas en la década de 1940”, en *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, no. 25, mayo, Quito, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2006, versión digital en: <https://www.redalyc.org/pdf/509/50918253012.pdf>, consultado el 14 de marzo de 2019, pp. 142-143.

⁵⁸⁹ Curley, Robert, “Los laicos, la Democracia Cristiana y la Revolución mexicana”, en *Signos Históricos*, no. 7, enero-junio, Distrito Federal, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, 2002, versión digital en: <https://www.redalyc.org/pdf/344/34400706.pdf>, consultado el 14 de marzo de 2019, pp. 166-167.

⁵⁹⁰ Reynoso, Víctor Manuel, “Presencia del pensamiento católico en los partidos políticos del México contemporáneo”, en *El pensamiento social de los católicos mexicanos*, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1996, pp. 144-145, 149-157.

⁵⁹¹ A su vez, la obediencia y la extensa obra lasallista no han sido indiferentes para la Iglesia, que se ha preocupado por reconocerlas mediante diversos gestos. Uno de ellos, fue el 27 de octubre de 1904, fecha en

tenía una enorme fuerza en Francia en esos momentos, Jean-Baptiste de la Salle consideró importante garantizar al Papa la obediencia del Instituto a la Santa Sede. Para ello, envió al Hermano Gabriel Drolin (uno de sus más cercanos colaboradores) a Roma en 1702, quien pasaría más de 20 años en esta ciudad tratando de cumplir con éste y otros objetivos, llegando incluso a ser titular de un centro educativo papal⁵⁹².

Posteriormente, dos meses antes de morir, Jean-Baptiste de la Salle redactó y firmó un testamento en el que recomendó a los religiosos lasalianos que “ante todo, tengan siempre absoluta sumisión a la Iglesia (...) y que, en testimonio de esta sumisión, no se separen en lo más mínimo de la Iglesia romana”⁵⁹³.

Años más adelante, concretamente durante el período intercapitular de 1734 a 1745, los lasallistas tuvieron roces con los jansenistas. Esto se debió a su marcada oposición hacia el jansenismo pero, también, a la política del Cardenal André Hercule de Fleury, consejero de Luis XV, quien se preocupó por disolver a este grupo considerado herético. Cabe señalar que el conflicto con los jansenistas en este momento de la historia lasallista fue importante, al grado de que los Hermanos de la Salle fueron atacados por los partidarios de Jansenio en *Les Nouvelles Ecclésiastiques*, una herramienta de difusión jansenista⁵⁹⁴.

La irradiación misionera de los Hermanos de la Salle durante la primera mitad del siglo XVIII en Francia puede verse como otro acto más de obediencia. Especialmente, porque algunos obispos recurrieron a sus servicios para erradicar el jansenismo, o bien, para hacer frente al protestantismo, tal y como ocurrió en pequeñas poblaciones de Languedoc, en Francia⁵⁹⁵.

la que se colocó una estatua de Jean-Baptiste de la Salle en la galería de los fundadores de congregaciones religiosas de la Basílica de San Pedro. Asimismo, de la Salle fue reconocido como Celestial Patrono de Todos los Educadores por Pío XII, el 15 de mayo de 1950.

⁵⁹² Bédel, *Iniciación*, 1998, p. 143.

⁵⁹³ De la Salle, Jean-Baptiste, “Testamento de S. Juan Bautista de la Salle”, en Gallego, Saturnino, *Vida y pensamiento de San Juan Bautista de la Salle*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1986, p. 731.

⁵⁹⁴ Bédel, *Iniciación*, 2002, pp. 12, 25, 83.

Los jansenistas fueron los partidarios de una doctrina creada por Cornelius Otto Jansen (1585-1638) quien, a lo largo de su vida, fue profesor en Lovaina (1630), obispo de Ypres (1636) y autor del texto *Augustinus*. Cabe señalar que Jansen intentó una reforma del catolicismo proponiendo un retorno a las tesis de San Agustín con relación a la gracia, sin embargo, fue considerada una herejía por su influencia calvinista, por lo cual su autor fue condenado y sus ideas combatidas por varios sectores de la Iglesia, entre ellos, los jesuitas.

Ferrater Mora, José, *Diccionario de Filosofía*, Barcelona, Ariel, Tomo II, 1994, p. 1928.

⁵⁹⁵ Bédel, *Iniciación*, 2002, p. 50.

En épocas más recientes, los Hermanos de la Salle han manifestado su compromiso con la Iglesia mediante la participación activa en muchas de sus iniciativas. Tal es el caso de un evento realizado en 1977⁵⁹⁶, en su Casa Generalicia, en Roma, en el cual se reunieron Superiores Generales de diversas congregaciones. Así, con el título de “Escuela católica y catequesis”, la intención de dicho foro fue proporcionar a los Superiores Generales llamados a participar en la IV Asamblea General Ordinaria del Sínodo de Obispos de 1977 (llamado “El catecismo de nuestro tiempo”) información sobre la catequesis escolar⁵⁹⁷.

Asimismo, los lasallistas se han preocupado por el uso de los canales oficiales que la Iglesia Católica ha establecido para todas las cuestiones relativas a la educación. Para ello, fue necesario crear, en 1967, un Bureau d’Education y una Comisión Internacional Lasaliana de Educación, en 1976. A través de estos organismos, los religiosos de la Salle se propusieron informar al universo lasaliano sobre los documentos relativos a la educación elaborados por la Santa Sede, o bien, representar sus inquietudes e intereses ante la Sagrada Congregación para la Educación, la International Office for Catholic Education (OIEC), y otras acciones no menos importantes⁵⁹⁸.

El interés por la obediencia a la Iglesia se replicó entre los lasallistas mexicanos, ejemplo de lo cual son sus Capítulos Distritales. Así, en el Primer Capítulo del Distrito México-Norte, se expresa que “el Instituto es Iglesia”, por lo cual era necesario integrar sus actividades apostólicas y litúrgicas a los esfuerzos parroquiales y diocesanos⁵⁹⁹. A su vez, en el Sexto Capítulo del Distrito México Norte se hace una exhortación hacia la necesidad de colaborar con la Pastoral Educativa de la Iglesia, en cada una de las localidades en donde hubiera obra lasaliana⁶⁰⁰.

Sin embargo, cuando se trata de la formación cívica, el discurso de la administración central lasaliana es menos claro, pues no la menciona como tal (pese a que el Magisterio de la Iglesia se refiere a ella de manera explícita en sus documentos, tal y como se observó en el presente capítulo). De hecho, entre la documentación revisada para la elaboración de esta

⁵⁹⁶ Año en el que se publicó el documento *La Escuela Católica*, elaborado por la Sagrada Congregación para la Educación Católica, ya antes mencionado.

⁵⁹⁷ “Encuentro de los Superiores Generales sobre ‘Escuela católica y catequesis’ “, en *L’Osservatore Romano*, no. 41, Ciudad del Vaticano, *L’Osservatore Romano*, 1977.

⁵⁹⁸ Bureau d’Education FSC, “Comisión”, 1979, pp.6-7.

⁵⁹⁹ Hermanos, *Primer*, 1970, p. 60.

⁶⁰⁰ Hermanos de las Escuelas Cristianas, *VI Capítulo distrital*, Guadalajara, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1987, p. 20.

investigación, únicamente se pudieron encontrar dos muy breves referencias a la formación cívica en el discurso central lasallista. Una de ellas pertenece al Hermano José Pablo Basterrechea, y fue enunciada como parte de la colaboración que este religioso hizo con el Sínodo de obispos de 1977⁶⁰¹. A su vez, existe otra sencilla alusión al civismo en un documento generado para el 40º Capítulo General de 1976, relacionado con la integración colaboradora de las asociaciones lasalianas⁶⁰².

Esto no quiere decir que en la Casa Central de los Hermanos de la Salle no estuvieran pensando en un tipo de educación con atributos como los de la formación cívica, vistos en el primer capítulo de esta tesis (sensibilización para el servicio comunitario, conciencia política, comprensión del sistema político de la nación y tolerancia y respeto a los derechos y libertades de otros). El punto es, que no se alude a él como civismo.

Así pues, cuando se revisan los discursos que proceden de la administración central de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, más bien se pueden localizar datos sobre otro tipo de formación muy presente y desarrollado en el universo católico (aunque no exclusivamente): La Educación para la Justicia. De manera general puede decirse que este tipo de formación se enfoca en la divulgación de la doctrina social católica, además de que informa y sensibiliza al educando en los diferentes problemas que azotan a la sociedad como la trata de personas, la inmigración, la migración, los problemas raciales, la situación de los refugiados por conflictos bélicos, el genocidio, la pena de muerte y, en tiempos recientes, la ecología, el cambio climático y la equidad de género⁶⁰³.

Uno de los institutos religiosos católicos que más ha desarrollado esta manera de educar es la Compañía de Jesús, que puede aportar elementos para una definición más completa de la educación para la justicia. Para ello, es necesario retroceder en el tiempo y situarse en los primeros años de la Compañía, momento en el que Ignacio de Loyola y los primeros jesuitas asumieron la necesidad de formar líderes sociales con una *cura personalis socialis*, es decir, una ética del cuidado. Ante esto, la educación a la juventud se convirtió en

⁶⁰¹ Basterrechea, José Pablo, “Comunicación del Hno. José Pablo Basterrechea al Sínodo de Obispos”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 58, n. 222, junio, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1978, p. 11.

⁶⁰² Confédération mondiale des anciens élèves des frères des écoles chrétiennes, “Documento de la Comisión Mixta para el Capítulo General”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 56:3, no. 218, 1976, p. 39.

⁶⁰³ Ignatian Solidarity Network, *Education for Justice*, versión digital en: <https://educationforjustice.org/>, consultado el 2 de mayo de 2019.

la mejor manera de fomentar este tipo de principios, a través de los cuales se podían implementar medidas tendientes a la búsqueda y obtención del bien común y la justicia social⁶⁰⁴.

A través de estos elementos se puede decir que la Educación para la justicia (a la cual la Compañía de Jesús se adscribió con entusiasmo después del Vaticano II) que los jesuitas promueven, exige en cada ser humano una postura de responsabilidad frente al bienestar de las personas. Para ello, es necesaria la creación de estructuras sociales que permitan el crecimiento y la dignidad personal, valores que se enseñan a los estudiantes a través de una educación experiencial⁶⁰⁵.

Es posible que la propuesta lasallista de educación para la justicia tenga variaciones y diferencias con respecto al modelo jesuita. No obstante, es un hecho que para los Hermanos de la Salle en cuyas manos estaban las decisiones más importantes del Instituto, era importante implementar una forma de educación que sensibilizara a los estudiantes “con los problemas de la pobreza, el hambre, la injusticia, la guerra y la violencia (...) para interpelarles con el fin de que se dediquen a la construcción de un mundo en el que la gente se trate y se respete como hermanos y hermanas, hijos del mismo Dios”⁶⁰⁶.

Aunque, al cambiar el nivel de análisis, la perspectiva se modifica pues, cuando se trata de los Hermanos de América Latina, el discurso adquiere otros matices. Uno de los más importantes es la reiterada propuesta para reflexionar el proceso educativo y la catequesis desde la realidad más inmediata de los alumnos. Debido a esto, para los Hermanos era una necesidad partir de los problemas socio-políticos latinoamericanos pues, como dijo el Hno. Pedro Jorge M. Gras:

El momento político de Latinoamérica, pero en especial en países sometidos a regímenes fuertes de tipo militarista, hace que el acontecimiento político sea vital en el desarrollo de educación de la región. El joven analiza muchas de las cosas que se le dicen desde el punto de vista de compromiso político, juzgando su valor por la

⁶⁰⁴ Scibilia, Dominic P., Gianmario, Patrick y Rogers, Michael, “Learned piety: Education for Justice and the Common Good in jesuit secondary education”, en *Peace & Change*, v. 34, no. 1, enero, 2009, versión digital en: 10.1111/j.1468-0130.2009.00533.x, consultado el 3 de mayo de 2019, pp. 51-52.

⁶⁰⁵ Scibilia, Gianmario y Rogers, “Learned”, 2009, pp. 52-54.

⁶⁰⁶ Johnston, John, “Discurso del Hermano Superior al Santo Padre”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, no. 229, marzo, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1987, p. 17.

eficacia que tenga, muchas veces de tipo inmediato, en el cambio político a que aspira el país⁶⁰⁷.

Este tipo de reflexiones abrieron el camino para que los lasallistas manifestaran sus ideas cívicas (y políticas), ante lo cual cabe preguntarse sobre el papel que jugó la formación cívica y la realidad política para los Hermanos de las Escuelas Cristianas de América Latina como una estrategia educativa y catequética.

Sin embargo, antes de continuar, y a manera de último apunte sobre la influencia de la educación para la justicia fuera del ámbito propio de la administración central lasallista, hay que decir que algunas de estas ideas fueron del interés de los Hermanos de otras partes del planeta (entre ellas Latinoamérica). De hecho, en México, existe testimonio de un proyecto de educación para la justicia que se encuentra inspirado en el carisma de Jean-Baptiste de la Salle, y el cual surgió en los ochentas como una tesis de maestría del Hno. Lucio Augusto Tazzer de Schrijver, para después ser publicado por la Universidad de la Salle, Ciudad de México⁶⁰⁸.

Dicha propuesta está pensada para el ámbito universitario, pues se reconoce que las convulsiones de la década de los sesenta con sus movimientos estudiantiles fueron un momento clave para pensar la manera de elaborar un modelo de formación integral que fuera operativo para las sociedades en constante proceso de transformación. Para ello, este planteamiento invita a la educación de un sujeto para los cambios sociales, con capacidad de agencia y que posea actitudes favorables hacia la dignidad humana. A su vez, en este proyecto educativo valores como la justicia, la libertad, la participación y la solidaridad son absolutamente necesarios, además del fomento del diálogo, del sentido crítico y de una conciencia abiertamente comunitaria⁶⁰⁹.

En este punto cabe decir que esta propuesta de educación para la justicia de inspiración lasaliana aludía de forma directa y específica a los objetivos para la formación cívica propuestos por la UNESCO, los cuales funcionaron como orientadores de su

⁶⁰⁷ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Los hermanos también opinan”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 58, n. 222, junio, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1978, pp. 29, 31-32.

⁶⁰⁸ Romero Pérez, Purificación y Tazzer de Schrijver, Lucio Augusto, *Proyecto de educación para la justicia inspirado en el carisma de San Juan Bautista de la Salle*, México, D.F., Ediciones Universidad la Salle.

⁶⁰⁹ Romero y Tazzer, *Proyecto*, pp. 11, 13, 66-70.

pedagogía. Entre éstos se encuentran la preocupación por el desarrollo de actitudes marcadas por la solidaridad dirigida hacia el género humano, el fomento de actitudes y maneras de pensar participativas, el fortalecimiento del pensamiento crítico manifestado en la capacidad de analizar y evaluar racionalmente situaciones e informaciones, apertura para escuchar y capacidad para trabajar en equipo para la búsqueda del bien común⁶¹⁰.

A su vez, el paradigma de educación para la justicia inspirado en la espiritualidad lasallista, retoma las observaciones cívicas de las Conferencias del Episcopado Latinoamericano de Medellín y Puebla. Así, de acuerdo con éstas, la educación debe formar a los responsables del cambio que requiere el subcontinente, lo cual solamente puede lograrse después de una formación cívica y política que encuentra su inspiración en la doctrina social de la Iglesia Católica⁶¹¹.

En líneas generales, este modelo de educación para la justicia lasallista elaborado en México propuso como lineamientos básicos la preocupación por la formación de los seglares que participan en la obra lasaliana, en especial los maestros; el desarrollo de la sensibilidad hacia el Otro; la consideración de tres ejes de acción ligados a la gratuidad, la solidaridad y el fortalecimiento de los derechos humanos; y, finalmente, una metodología general cuya falta de rigidez obedece a la necesidad de poder adaptarla en diferentes contextos pluralistas.

Sobre el primero de estos puntos, en la propuesta se contemplan cuatro programas de educación para los docentes, dirigidos a la información y orientación del maestro sobre la realidad en la cual se encuentra inserto; el mejoramiento de habilidades y, de manera más concreta, el desarrollo de la comunicación educativa; la capacitación docente sobre la teoría, práctica y aplicación de conocimientos del proceso de enseñanza aprendizaje; y un acompañamiento hacia el trabajo interdisciplinario de los profesores para abordar de una mejor manera los problemas de la naturaleza y la sociedad⁶¹².

El desarrollo de la sensibilidad hacia el Otro es el aspecto específico de este proyecto de educación para la justicia en el que el carisma lasaliano proporciona un fundamento, por el cual se puede llegar a ver a los demás como personas y colaboradores en la construcción de un mundo más justo. Dicha idea nace de la vida misma de Jean-Baptiste de la Salle quien, en los primeros momentos del proceso gradual que le llevó a involucrarse de lleno en la

⁶¹⁰ Romero y Tazzer, *Proyecto*, p. 70.

⁶¹¹ Romero y Tazzer, *Proyecto*, p. 93.

⁶¹² Romero y Tazzer, *Proyecto*, pp. 98-100.

educación (al grado de crear un instituto religioso), llegó a admitir en su propia casa a los maestros que serían los responsables de los incipientes proyectos educativos que dirigió (si bien aún no eran suyos por completo)⁶¹³.

Inicialmente, esta acción generó en la Salle un cierto desagrado pues, como él mismo lo aseguró en sus obras, sintió “gran repugnancia” cuando introdujo a los docentes (un oficio, además, muy poco estimado en la sociedad de su tiempo) en su entorno personal y familiar. Esto le motivó a escribir, años más tarde, que habría abandonado el apoyo a estas primeras escuelas de haber sabido que tendría que vivir con los maestros quienes, seguramente, resultaron demasiado toscos y poco educados para Jean-Baptiste de la Salle, que había nacido en un ambiente acomodado⁶¹⁴.

Con relación a los ejes de acción ligados a la gratuidad, la solidaridad y el fortalecimiento de los derechos humanos, el proyecto de educación en la justicia que los lasallistas en México proponen se refiere al necesario rompimiento con lo que se llama la “cultura de la eficiencia” por la cual “hay que rendir, hay que producir, afirmarse, dominar”. Para ello se debe cuestionar el individualismo, enfatizando la colaboración y la apertura a los demás, para lo cual es necesario un reconocimiento pleno de los derechos humanos, promoviendo la difusión de esta cuestión en el ambiente escolar⁶¹⁵.

Finalmente, la metodología mediante la cual es posible implementar este paradigma educativo, procura partir de la realidad para educar, después de lo cual es necesario identificar situaciones problemáticas, a lo que sigue el análisis crítico y el reconocimiento de las causas que las generan y la búsqueda de una respuesta para resolverlas. Para ello, se contempla la realización de microproyectos o respuestas más puntuales y organizadas a las situaciones coyunturales identificadas⁶¹⁶.

Es posible que, a través de la revisión de este tipo de ideas, se pueda vislumbrar el discurso cívico y social de los Hermanos y la manera en la que éstos hicieron eco de los discursos de la Iglesia. Este aspecto se abordará en el siguiente apartado, aunque, hay que señalar que la realidad latinoamericana será la perspectiva bajo la cual se buscarán vestigios cívicos y políticos en el pensamiento lasallista.

⁶¹³ Romero y Tazzer, *Proyecto*, p. 107.

⁶¹⁴ Romero y Tazzer, *Proyecto*, p. 114.

⁶¹⁵ Romero y Tazzer, *Proyecto*, pp. 123-124.

⁶¹⁶ Romero y Tazzer, *Proyecto*, pp. 129-130.

3.7.Preocupaciones e iniciativas cívicas y políticas lasallistas: El caso de América Latina

Indudablemente, elaborar explicaciones en el ámbito de lo histórico resulta complejo, pues se producen innumerables dificultades en el trabajo del historiador que le hacen enfrentarse cotidianamente a caminos falsos para explicar el pasado. Sin embargo, en este escenario, dos ideas pueden ser útiles para la construcción de la delicada y laboriosa arquitectura del texto histórico. La primera de ellas implica reconocer que no hay acontecimientos históricos que sean el resultado de una sola causa y, por supuesto, la segunda de ellas ayuda a recordar que la Historia no es un conjunto de acontecimientos que carecen de conexión entre ellos.

Así pues, considerando ambas premisas, las secciones siguientes pretenden proponer una nueva dimensión o nivel de análisis para esta investigación: La variable regional, representada por América Latina, aunque también se explicarán aspectos sobre México, como uno de los tantos países pertenecientes a esta área geográfica. Se sugiere este marco de análisis debido a que la formación cívica lasallista que se impartió en México (objeto de estudio de esta tesis) no puede obedecer exclusivamente a los procesos de la Iglesia como institución universal, y a las coyunturas de la organización central de los Hermanos de la Salle durante el siglo pasado.

De hecho, es posible afirmar la existencia de un discreto desarrollo y manifestación de ideas políticas y cívicas lasallistas en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX, que se explican por los procesos de la región y por las reflexiones eclesiásticas latinoamericanas. Por tanto, los siguientes apartados tienen como objetivo principal mostrar algunas inquietudes e ideas políticas lasallistas (entre las que se encuentra información sobre sus preocupaciones relacionadas con la formación cívica) contenidas en los textos de la Región Latinoamericana Lasallista (RELAL). La razón de esta revisión radica en que se considera que estas reflexiones son un elemento que puede ayudar a comprender lo sucedido en México en la materia, durante el período de tiempo considerado en esta tesis.

En este sentido, no hay que olvidar que los lasallistas de este país siempre participaron activamente en las discusiones de los organismos oficiales latinoamericanos de los Hermanos de la Salle, ya fuera escribiendo textos, o bien, enviando delegados a sus diversos eventos.

Sin embargo, pese a seguir una misma línea mediante la obediencia a lo discutido en la RELAL, es probable que las ideas políticas y cívicas lasalianas mexicanas adquirieran características particulares. A su vez, es probable que estos atributos nacieran de una situación propia, derivada de la atmósfera posrevolucionaria pues, este ambiente fue el escenario de unas relaciones entre la Iglesia y el Estado profundamente complejas en las leyes y en las medidas tomadas por ambos actores en diversos aspectos, entre ellos el educativo.

3.7.1. La Iglesia Latinoamericana entre los años sesenta y ochenta: Discurso y obra en un panorama político, económico y social complejo

En Historia, las explicaciones globales son especialmente problemáticas pues, cuando se recurre a ellas, se corre el riesgo de restringir el alcance y las características de los fenómenos históricos a bloques compactos, carentes de precisiones y matices. Por tanto, es necesario hacer énfasis en esta idea pues, cuando se habla de Latinoamérica, se puede incurrir en este error pese a lo complejo de su geografía y de sus habitantes además de sus circunstancias variables, que van en función de los contextos diversos de cada uno de los países que la conforman⁶¹⁷.

Así pues, una vez dicho lo anterior, se puede comenzar por señalar cinco características compartidas por los escenarios históricos latinoamericanos (en los que se considera también a América Central y el Caribe, es decir, todos los pueblos herederos de la Europa católica⁶¹⁸) durante el siglo pasado, como la influencia de los Estados Unidos, el militarismo, la presencia de regímenes dictatoriales, la inestabilidad económica y el desarrollo de conflictos y movimientos políticos y sociales.

Sin embargo, enumerar estos elementos para comprender la realidad latinoamericana de la época implica aclarar, necesariamente, que no todos ellos se llevaron a cabo de manera sincrónica, aunque impactaron a la Iglesia Católica del continente de manera definitiva en los momentos en los que se desarrollaron. Estos factores se sumarían a los procesos propios

⁶¹⁷ Zanatta, Loris, *Historia de América Latina. De la Colonia al siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2012, pp. 11-12.

⁶¹⁸ Zanatta, *Historia*, 2012, p. 15

de esta institución haciendo surgir una reflexión particular en la cual los lasallistas del continente formaron parte.

Uno de estos procesos fue, sin duda, el Concilio Vaticano II (1962-1965) que fue importante para la Iglesia Católica, pues abrió un nuevo espacio de discusión, reflexión y análisis en el que muchos temas fueron abordados como parte de ese *aggiornamento* o puesta al día que, en su momento, el papa Juan XXIII buscó para la Iglesia.

Es por esto que, cuando se consultan los documentos que resultaron del Concilio, se pueden encontrar, entre muchas otras cosas, la búsqueda de un ecumenismo desde entonces muy presente en el discurso católico⁶¹⁹, o bien, la alusión a una todavía incipiente globalización⁶²⁰. Aunque, es posible que la contribución más notoria de este evento fuera la visión (que puede ser considerada incluso un diagnóstico o análisis) que la Iglesia aportó sobre el mundo actual en los planos social, político, económico y científico, acompañada de propuestas de acción y solución desde el ámbito de la fe para sus diversas problemáticas.

Como resultado de lo anterior, el Vaticano II propició muchos procesos en la Iglesia Latinoamericana. Así, en un primer momento, en diversos países se procuró la implementación del concilio en un plano nacional, ejemplo de lo cual fueron el *Plan Pastoral de Conjunto* para 1966-1970, en Brasil; la *Declaración* del 15 de mayo de 1966 y el posterior *Plan Nacional de Pastoral en Conjunto* del 25 de noviembre del mismo año del episcopado argentino; además de otras iniciativas similares en Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Uruguay⁶²¹.

No obstante, es en la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano de Medellín en 1968 que se da una aplicación colegial y continental de lo propuesto por el Concilio Vaticano II⁶²². Debido a esto, el documento final de la reunión refleja (entre muchas otras cuestiones y a causa quizás del tono crítico del Vaticano II) varias de las circunstancias regionales, entre las que destacan la crítica económica y política, el recelo hacia el marxismo,

⁶¹⁹ *Decreto Unitatis Redintegratio sobre el ecumenismo*, 21 de noviembre de 1964.

⁶²⁰ Constitución Pastoral *Gaudium et spes, sobre la Iglesia en el mundo actual*, 7 de diciembre de 1965, Primera Parte, Capítulo II, 24.

⁶²¹ Dussel, Enrique, *Historia de la iglesia en América Latina: medio milenio de coloniaje y liberación (1492-1992)*, Madrid, Mundo Negro-Esquila Misional, 1992, versión digital en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120215100901/iglesia.pdf>, consultado el 14 de enero de 2018, pp. 226-227.

⁶²² Dussel, *Historia*, 1992, p. 227.

el señalamiento hacia la influencia de los militares y las oligarquías, la secularización y la escasez de vocaciones.

Con relación al primero de estos temas, para el CELAM, el ambiente de desequilibrio económico, político y social que se percibía en América Latina⁶²³ se manifestaba en el subdesarrollo de la zona, la miseria, la violencia y la marginalidad de los sectores menos favorecidos de la población⁶²⁴, problemáticas que, para el episcopado latinoamericano, no habían sido resueltas por ninguno de los sistemas existentes. Y es que el CELAM de Medellín criticó al sistema liberal capitalista y al marxismo por igual, por atentar contra la dignidad de la persona humana y por su incapacidad para transformar la situación imperante en el momento⁶²⁵.

Aunque hay que señalar de manera particular la cuestión del marxismo que se había convertido en un asunto relevante para la Iglesia Latinoamericana. Esto se debió a que, después de la Segunda Guerra Mundial, esta ideología se mezcló con los nacionalismos de varios países latinoamericanos, lo que le permitió entrar en contacto con la religión católica, fenómeno que conoció su expresión máxima en América Latina durante los años sesenta y setenta⁶²⁶.

Durante estas décadas, algunos sectores del catolicismo elaboraron un discurso reformador, que no fue similar en todas las esferas de la Iglesia, incluso en sus bandos más progresistas, pues hubo interpretaciones que fluctuaron entre la moderación y la radicalidad, o entre la política y la espiritualidad⁶²⁷. Cabe señalar que, para este discurso reformador en el que la cuestión social y la denuncia de problemas económicos, políticos y sociales fueron centrales (por lo cual surgieron corrientes como la Teología de la Liberación), el marxismo se convirtió en una herramienta de análisis para algunos actores de la Iglesia, al igual que algunas disciplinas de las humanidades y las ciencias sociales como la sociología, la antropología y la psicología.

⁶²³ Pablo VI, “Discurso de S.S. Pablo VI en la apertura de la segunda conferencia” *Medellín, Medellín. La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*, p. 7.

⁶²⁴ II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Medellín. La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*, Mensaje a los pueblos de América Latina, 2.

⁶²⁵ II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Medellín. La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*, Promoción Humana, 1, III, 10.

⁶²⁶ Zanatta, Loris, *Historia de...*, p. 149.

⁶²⁷ Zanatta, Loris, *Historia de...*, pp. 177-178.

Para finalizar con este punto, cabe señalar que no puede ignorarse el papel relevante que jugó el marxismo en la catolicidad, al favorecer y justificar las soluciones e iniciativas revolucionarias de ciertos elementos de la Iglesia que buscaban conciliar la teología y la fe con una praxis que forjara un orden terrenal que tuviera coherencia con el Evangelio⁶²⁸.

Ejemplos extremos de lo anterior fueron, sin duda, personajes como el colombiano Camilo Torres Restrepo (1929-1966) que fue sacerdote católico y guerrillero del Ejército de Liberación Nacional, al igual que otros sacerdotes y religiosos como los españoles Gregorio Manuel Pérez Martínez –el Cura Pérez- (1943-1998), Domingo Laín Sáenz (m. 1974), José Antonio Jiménez Comín (m. 1969) y la colombiana Leonor Esguerra (religiosa de la comunidad del Sagrado Corazón de María y rectora del colegio Marymount⁶²⁹). Algunos casos más, que se encontraron entre miembros de congregaciones religiosas, fueron ciertos jesuitas convertidos en guerrilleros en Guatemala, tal y como sucedió con Fernando Hoyos Rodríguez (1943-1982) que se unió al Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP).

La cuestión marxista fue tan importante para la Iglesia Latinoamericana que, años después, durante la III CELAM de Puebla de 1979, el tema siguió apareciendo entre las preocupaciones de los asistentes al evento. Así lo demuestra el discurso inaugural que Juan Pablo II pronunció en el seminario palafoxiano de Puebla el 28 de enero de 1979, en el que criticó abiertamente la existencia de ciertas relecturas del Evangelio situadas en un plano político más que teológico. A su vez, en esta alocución, el Pontífice rechazó toda desviación del camino marcado por la catequesis de la Iglesia Católica sobre la figura de Jesús, hijo de Dios y no un revolucionario, como era visto desde posturas de la época⁶³⁰ como la Teología de la Liberación.

En otro orden de ideas, la preocupación del II CELAM sobre la influencia de las oligarquías y las instituciones militares en los sistemas políticos de América Latina se hizo presente en numerosas ocasiones⁶³¹ durante la reunión. De hecho, sobre el ejército, además

⁶²⁸ Zanatta, Loris, *Historia de...*, p. 178.

⁶²⁹ Acevedo Tarazona, Álvaro y Samacá Alonso, Gabriel David, “Entre la movilización estudiantil y la lucha armada en Colombia. De utopías y diálogos de Paz en *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 20, no. 2, Bucaramanga, Anuario de Historia Regional y de las Fronteras, 2015, versión digital en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407541780007>, consultado el 3 de enero de 2018, pp. 166-167

⁶³⁰ Juan Pablo II, *Discurso inaugural pronunciado en el seminario palafoxiano de Puebla de los Ángeles, Documento de Puebla*, 28 de enero de 1979, 1.3-1.5.

⁶³¹ II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Medellín. La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*, Mensaje a los pueblos de América Latina, 4.

de la crítica, la conferencia de Medellín exhortó a nuevos comportamientos por parte de éste (mucho más pacíficos), a la vez que la Iglesia intentó dar a esta institución un cierto acompañamiento, mediante la propuesta de una atención cuidadosa a la milicia como parte de la pastoral de élites⁶³².

Como se dijo anteriormente, la secularización también formó parte de las inquietudes del CELAM y, de una forma más urgente, la crisis vocacional y el abandono de la vida religiosa⁶³³, ante lo cual la Iglesia tomó varias medidas. La principal de ellas fue el cambio de perspectiva que se manifestó con relación a los seglares de todas las edades, a quienes se les comenzó a ver como una fuerza motora importante en el seno de la Iglesia Latinoamericana, por lo que se les involucró en diferentes actividades sociales y pastorales e, incluso, se les consideró para cargos de la curia que fueran asequibles para ellos⁶³⁴. Ante esto, no es extraño que se propusiera a los laicos como posibles guías y directores de las comunidades eclesiales de base⁶³⁵, que fueron una iniciativa importante a partir del Vaticano II.

Si bien hubo dificultades en el desarrollo del CELAM de Medellín por la diferencia de posturas en una Iglesia plural, puede decirse que la jerarquía latinoamericana reafirmó sus conclusiones de manera inmediata⁶³⁶. Aunque el camino para la aplicación de sus postulados sería un poco más complejo, dado que estaría permeado por las circunstancias propias de cada uno de los países de América Latina.

⁶³² II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Medellín. La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*, 1, III, 16.

⁶³³ II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Medellín. La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*, 2, I, 5-6.

⁶³⁴ II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Medellín. La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*, 2, II, 15-19.

⁶³⁵ II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Medellín. La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*, 7, III, 20.

⁶³⁶ II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Medellín. La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*, 12, II, 7-13.

⁶³⁷ II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Medellín. La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*, 1, III, 23.

⁶³⁸ II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Medellín. La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*, 10, I, 1-6.

⁶³⁹ II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Medellín. La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*, 15, III, 19.

⁶⁴⁰ II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Medellín. La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*, 15, III, 11.

⁶⁴¹ Dussel, *Historia*, 1992, p. 237.

Pese a lo anterior, puede afirmarse que existió una cierta unidad (por lo menos en el discurso) en las distintas iglesias nacionales, que se alinearon a lo planteado por el Vaticano II y por Medellín. Sin embargo, en los setenta y los ochenta, habría un cambio de política que nació de las tensiones dentro de la misma Iglesia, y que consistió en una postura más crítica por parte de ciertos sectores de ésta frente a las reflexiones de la II Conferencia del Episcopado Latinoamericano⁶³⁷.

Por otra parte, el CELAM de Puebla ofreció una clara visión para entender las vicisitudes de la Iglesia en América Latina en estos años. Esto se debe a que, si bien mantuvo muchas de las posturas antes planteadas frente a temas como el papel de los laicos, la crítica ante la pobreza en los países de la región y los riesgos de la secularización⁶³⁸ (o, mejor dicho, el secularismo, es decir, “el proceso de disminución de la relevancia de la religión en la esfera pública”⁶³⁹) en su discurso, temas como el papel de la mujer en la sociedad y el de la política de la Seguridad Nacional en varios países latinoamericanos, adquirieron relevancia⁶⁴⁰.

Un factor más que acentuaría las tensiones intraeclesiales (principalmente entre dos posturas, la progresista y una más conservadora) en América Latina en este período de tiempo, sería la intervención del Papa Juan Pablo II. Al respecto, cabe señalar que este personaje tuvo una influencia importante en el panorama eclesiástico latinoamericano como no la había tenido ningún otro pontífice precedente⁶⁴¹, y que se manifestó, entre otras medidas, a través de numerosas visitas al continente a partir de su primer viaje pastoral en 1979.

Posteriormente, la Iglesia tuvo que adaptarse nuevamente ante los acontecimientos de la década de los ochenta en la que, con la caída paulatina de los regímenes militares en varios países de Sudamérica, apareció un panorama de vida sustentado en procesos democráticos. En este escenario, la única excepción fue la situación de América Central y el Caribe en donde, debido a la violencia que se desató en las últimas etapas de la Guerra Fría, la jerarquía

⁶³⁷ Dussel, *Historia*, 1992, p. 378.

III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Documento de Puebla*, 28 de enero de 1979, 4.

⁶³⁸ III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Documento de Puebla*, 28 de enero de 1979, 3, 152-158, 435-436.

⁶³⁹ Zapata Barrero, Ricard, “La diversidad religiosa más allá del estado-nación y del multiculturalismo en *Claves de razón práctica*, no. 250 (enero-febrero), 2017, versión digital en: http://dcpis.upf.edu/~ricard-zapata/~ricard-zapata/Claves_diversidad%20religiosa%202017.pdf, consultado el 1 de agosto de 2018, p. 51.

⁶⁴⁰ III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Documento de Puebla*, 28 de enero de 1979, 125-126, 307, 314, 1262-1263.

⁶⁴¹ Dussel, *Historia*, 1992, pp. 228-231, 298, 379-380.

eclesiástica tuvo que seguir conviviendo con contextos de agresión y guerra civil. Es por ello que, durante la década de los ochenta, surgieron ciertas iniciativas de denuncia pública por parte de la Iglesia como los mensajes del Secretariado Episcopal de América Central (SEDAC) de 1984, 1986 y 1989, refiriéndose a la violencia de la región y llamando a la necesaria paz⁶⁴².

Debido a su presencia en muchos de los países que conforman América Latina, los lasallistas se vieron envueltos en los procesos que la Iglesia experimentó durante el margen de tiempo analizado en este apartado. Es por ello, y por la interacción inevitable con el ambiente político, económico y social, que los Hermanos de las Escuelas Cristianas manifestaron inquietudes políticas (desde una perspectiva que podría calificarse de progresista moderada) en las que la formación cívica estuvo presente, tal y como se verá a continuación.

3.7.2. La política y la formación cívica en el discurso de los hermanos lasallistas de la Región Latinoamericana Lasallista (RELAL)

Como se ha manifestado en secciones anteriores, el acceso a fuentes lasalianas en México es limitado. Desafortunadamente, el caso de Latinoamérica no es una excepción, por lo que la consulta de documentación presenta sus dificultades incluso cuando se trata de un momento relativamente reciente como los años 1953-1989. Frente a esto, los documentos producidos por la Región Latinoamericana Lasallista (RELAL) son una interesante ventana para conocer las dinámicas, disposiciones, problemáticas y soluciones de la labor educativa lasallista en América Latina y, por supuesto, en México.

No obstante, el entusiasmo que puede despertar este valioso corpus documental posee una limitante para la temporalidad elegida en la presente investigación: sus contenidos abarcan únicamente la última década seleccionada en la delimitación temporal de esta tesis. A pesar de esto, la aportación que los documentos de la RELAL realizan al presente trabajo es invaluable, pues a través de ellos es posible dar seguimiento a procesos que ocurrieron en el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas y en la Iglesia desde los años sesenta. Entre los fenómenos antes señalados se encuentran el contexto lasallista en el continente y

⁶⁴² Dussel, *Historia*, 1992, p. 464-465.

las ideas políticas que fueron expresadas en el seno de la RELAL, que serán desarrollados en los siguientes apartados.

3.7.3. El reflejo de un contexto en proceso de cambio

La RELAL (compuesta por los distritos lasallistas de América Latina y el Caribe) se organizó en 1979, durante la Primera Asamblea General de esta región (presidida por el Hermano Hernando Sebá López, presidente de la Conferencia Latinoamericana de Provinciales –CLAP- y visitador del Distrito de Bogotá), que los lasallistas llevaron a cabo en Lima, Perú del 16 al 23 de enero de ese año⁶⁴³. Cabe señalar que el nacimiento de este organismo se sustentó en la Regla de Gobierno de los Hermanos de la Salle, que permitía la creación de regiones que funcionaran como una comunidad de apoyo en la misión, y para lo cual era válido emplear criterios flexibles como la cercanía geográfica o la similitud cultural⁶⁴⁴.

La creación de la Región Latinoamericana Lasallista (mediante la unificación de los 14 distritos existentes en ese momento, 12 de lengua castellana y 2 de lengua portuguesa, en Brasil) fue una decisión de los Hermanos Visitadores de América Latina, quienes habían tenido una primera experiencia de trabajo conjunto en la CLAP, diez años antes del surgimiento de la RELAL⁶⁴⁵. Asimismo, la fundación de la Región Latinoamericana Lasallista obedeció a la voluntad de los Hermanos expresada durante el 40º Capítulo General, según la cual era necesario regionalizar todo el Instituto para establecer estrategias de trabajo más efectivas⁶⁴⁶.

Actualmente, la RELAL posee una estructura definida para su administración y para la toma de decisiones. Al respecto hay que decir que la Conferencia Regional de Visitadores (CRV), es la encargada de la dirección general y el gobierno de la RELAL. La CRV (compuesta por el Consejero General para la Región, los visitadores y los visitadores

⁶⁴³ De la Salle Distrito México Norte, *RELAL*, 2014, versión digital en: <http://lasalle.edu.mx/relal/>, consultado el 19 de enero de 2018.

Región Latinoamericana Lasallista, *Boletín*, no. 34, México, D.F., Región Latinoamericana Lasallista, 1984, pp. 3-4.

⁶⁴⁴ Región, *Boletín*, 1984, p. 3.

⁶⁴⁵ Región, *Boletín*, 1984, p. 3.

⁶⁴⁶ La Salle RELAL, *Región Latinoamericana Lasallista –RELAL-*, versión digital en: <http://relal.org.co/relal/que-es-relal>, consultado el 19 de enero de 2018.

auxiliares) tiene entre sus atribuciones el nombramiento de los Secretarios Regionales y la evaluación y aprobación del Plan de Acción Regional⁶⁴⁷.

Asimismo, la RELAL cuenta con una Comunidad de Animación Regional (CAR) presidida por el Hermano Consejero General destinado a la región, quien trabaja con la compañía de dos Secretarios Generales. Entre las responsabilidades de la CAR se encuentran el apoyo a las estructuras de organización y animación de las comunidades educativas y religiosas de cada uno de los 8 distritos que conforman actualmente la RELAL, además de trabajar en el cumplimiento de los compromisos adquiridos por la región en el Capítulo General y en la Asamblea Internacional de la Misión Educativa Lasallista (AIMEL)⁶⁴⁸.

Hay que decir que el trabajo emprendido por los distritos lasalianos que conforman la RELAL no se ha limitado al ámbito escolar, pues también sostienen iniciativas educativas y pastorales de diversa índole. De hecho, la labor de los Hermanos dio origen a obras que surgieron, entre otras cosas (y de acuerdo con los mismos religiosos de la Salle), en consonancia con el 39º Capítulo General de 1966-67, que provocó nuevos dinamismos al interior de la región⁶⁴⁹.

Asimismo, en esta época, los Hermanos de la Salle en América Latina se adentraron en un proceso de redescubrimiento de su fundador y de su compromiso con el servicio educativo a los más necesitados. Todo ello como un elemento constitutivo del carisma fundacional lasaliano, “enriquecido por las aportaciones de la Teología de la Liberación y de la Conferencia Latinoamericana de Religiosos (CLAR)” y de una “lectura latinoamericana del Concilio Vaticano, realizada a través de la Conferencia de Medellín”⁶⁵⁰.

Así pues, entre algunos de los proyectos de la RELAL que poseen más larga data se encuentran el internado San Isidro Labrador de Paraguay, fundado en 1968⁶⁵¹; o bien, la atención que se proporciona a niños y jóvenes del norte de Brasil, una zona que, en la década

⁶⁴⁷ La Salle RELAL, *Estructura de la RELAL*, versión digital en: <http://relal.org.co/relal/estructura-de-la-relal>, consultado el 27 de enero de 2018.

⁶⁴⁸ La Salle, *Estructura*

⁶⁴⁹ La Salle RELAL, *Reseña histórica*, versión digital en: <http://relal.org.co/relal/resena-historica>, consultado el 19 de enero de 2018.

⁶⁵⁰ La Salle, *Reseña histórica*

⁶⁵¹ Región Latinoamericana Lasallista, *Conociendo la región. Una esperanza para los niños de la región*, versión digital en: <http://lasalle.edu.mx/wp-content/uploads/2014/03/argentina-paraguay-san-isidro-labrador.pdf>, consultado el 20 de enero de 2018.

de los ochenta, fue considerada tierra de misión por el Instituto (y resultado de lo cual es el Centro Educacional La Salle Manaus⁶⁵²).

Considerando lo anterior cabe mencionar que, si bien es cierto que para los lasallistas las obras caritativas y sociales han sido siempre una parte importante de su ministerio, en el caso de América Latina es posible inferir que este tipo de iniciativas adquirieron ciertas características (como una participación de laicos cada vez mayor), resultado de la situación de la Iglesia y del Instituto durante la segunda mitad del siglo XX.

A su vez, no es difícil pensar que algunas de las ideas que se discutían en el seno de la Iglesia Latinoamericana, y entre los Hermanos de las Escuelas Cristianas en el período que va de 1953 a 1989, dotaron a sus obras caritativas y sociales de determinados atributos, como el compromiso social y político.

Así pues, a fin de proporcionar un panorama claro de la RELAL y sus procesos desde su fundación y durante la década de los ochenta, cabe decir que dicha región lasallista se encontraba inmersa en algunos procesos claramente definidos, pero que interactuaban entre sí, como la escasez de vocaciones, la salida de elementos del Instituto (ligada a la perseverancia) y el acercamiento hacia nuevas dinámicas de trabajo con los laicos.

De los puntos antes mencionados el asunto de las vocaciones a la vida consagrada destaca especialmente por su impacto en la operatividad del Instituto mismo, por lo cual era visto con un sentimiento de urgencia. Cabe señalar que, las causas para este fenómeno en la Latinoamérica lasallista durante esta época fueron varias. En este sentido, basta recordar que la Iglesia Católica en América Latina estaba inmersa en un proceso (que aún continúa), debido al cual perdía seguidores constante, significativa y sistemáticamente.

Así pues, muchos de sus miembros engrosaron las filas de diversas iglesias, entre las que destacan las múltiples corrientes pentecostales, evangélicas y cristianas que se arraigaron en el continente. Esto se debió a que, probablemente, estos instituto religiosos fueron más eficientes en hacer una propuesta religiosa más acorde con los desafíos latinoamericanos en materia de cultura, espiritualidad, situación social, etcétera.

Para muestra se pueden observar los porcentajes de disminución de la religión católica en América Latina que, de 1970 al 2010, fueron del 28% en Brasil, alrededor del 13.5% en

⁶⁵² Región Latinoamericana Lasallista, *Conociendo la región. Manaus, una isla en la selva amazónica*, versión digital en: http://lasalle.edu.mx/wp-content/uploads/2014/08/Manaus_una_Isla_en_la_Selva_Amazonica.pdf, consultado el 20 de enero de 2018.

Argentina, del 14% en México, por mencionar solamente algunos ejemplos⁶⁵³. Tomando en cuenta este escenario, no es difícil prever que, ante una menor cantidad de católicos, era más difícil que hubiera personas dispuestas a asumir el compromiso de la vida consagrada.

Aunque, para esta problemática, existe también otra explicación de carácter poblacional. Y es que las tasas demográficas se han ido reduciendo en América Latina, con lo cual la población disponible para optar por la vida religiosa se reduce⁶⁵⁴. Considerando todo lo anterior, hay que señalar que, el problema de las vocaciones a la vida religiosa, resurgió con fuerza entre los lasallistas latinoamericanos por las celebraciones del año tricentenario de la congregación, tal y como había ocurrido en Roma, entre los miembros de la administración central lasaliana⁶⁵⁵.

Un ejemplo de esto fue la angustia de los hermanos de la Salle en México por el problema de la vitalidad del Instituto, ya fuera por la falta de vocaciones, o bien, por la salida de Hermanos de la congregación, situación que fue externada con preocupación en varios de sus escritos. Así, por ejemplo, en el Segundo Capítulo del Distrito México-Norte de diciembre de 1971, se informaba a los Hermanos que de acuerdo con las estadísticas del Distrito y del personal en servicio, el número de religiosos lasalinaos disminuiría en tres años, es decir, para mediados de esa década⁶⁵⁶.

Otro testimonio más, del Hermano visitador Gilberto Lozano y correspondiente al período 1975-1978, habla de un situación crítica en cuanto al crecimiento de la congregación “si es que no lo estamos ya con respecto al breve número de Hermanos en relación con el de seglares y alumnos en nuestras obras”. En el tono de este texto no puede evitarse un ligero dejo de urgencia y apremio pues, a la escasez de Hermanos, se sumaba el exceso de obras. Ejemplo de ello, es lo señalado por el Hermano Lozano, quien estableció que “son en estos momentos seis diócesis, que de una manera u otra, insistentemente están solicitando nuestros servicios dentro de una pastoral diocesana, en aquellos campos que podemos ser útiles como son catequesis, educación y pastoral vocacional”. Cabe señalar también que a los lasallistas

⁶⁵³ Masferrer Kan, Elio, *Religión, política y metodologías. Aportes a los estudios de los sistemas religiosos*, Buenos Aires, Libros de la Araucaria, 2013, pp. 48-49, 63, 102.

⁶⁵⁴ Mansferrer, *Religión*, 2013, p. 78.

⁶⁵⁵ Región Latinoamericana Lasallista, *Boletín*, no. 18, Bogotá, Región Latinoamericana Lasallista, 1980, p. 1.

⁶⁵⁶ Hermanos, *Segundo*, 1971, pp. 12-13, 22.

se les buscaba “para organismos estatales y nacionales, para diócesis y entre las mismas congregaciones dedicadas a la educación”⁶⁵⁷.

La disminución de efectivos y falta de vocaciones era grave pues, al igual que en otras regiones del mundo, la escasez de religiosos lasalistas provocaba dificultad para la administración de escuelas y obras, o bien, su abandono y cierre definitivo. El capítulo del distrito México-Norte proporciona nuevamente un caso que permite visualizar esta situación, pues para el año 1971, se llama a la realización de un diagnóstico, al cierre (a partir de septiembre de 1972) o simplificación de algunas obras (aunque también se contempló la coparticipación en su administración) y a la reagrupación de comunidades⁶⁵⁸.

Evidentemente, para los lasallistas las causas de este problema eran varias, como el abandono de la vida de oración⁶⁵⁹, la disminución de grupos apostólicos en los colegios (cruciales para la promoción de vocaciones) y la falta de interés y de preparación de los Hermanos en la pastoral vocacional⁶⁶⁰. Asimismo, y al igual que en otras comunidades a lo largo y ancho del planeta, este escenario planteó la necesidad de asociarse con los profesores seglares⁶⁶¹, lo que abrió la puerta a la realización de actividades y programas de acompañamiento⁶⁶², pues algunos laicos aparentaban también un interés cada vez mayor en la obra lasaliana.

En el caso de la región, a lo largo de la década de los ochenta, los Hermanos de la Salle en Latinoamérica externaron sus inquietudes sobre el futuro del Instituto, si bien desde el 40º Capítulo General de 1976 ya se había informado sobre la pérdida de un tercio de los Hermanos y la desintegración de algunas comunidades⁶⁶³. Algunas de ellas se manifestaron en varios de sus textos⁶⁶⁴, o bien, en sus actividades. Un ejemplo de esto último fue un seminario-taller de formación, que los lasallistas llevaron a cabo del 5 al 17 de Julio de 1987

⁶⁵⁷ Lozano, Gilberto, *Comunicación al distrito México Norte 1975-1978*, 1978, pp. 14, 29.

⁶⁵⁸ Hermanos, *Segundo*, 1971, pp. 12, 22-23, 70.

⁶⁵⁹ Hermanos, *Tercer*, 1975, p. 27.

Hermanos, *Segundo*, 1971, p. 13.

⁶⁶⁰ Hermanos, *Tercer*, 1975, pp. 51-52.

⁶⁶¹ Hermanos, *Segundo*, 1971, p. 101.

⁶⁶² Hermanos, *Presentación*, 1970, p. 18.

⁶⁶³ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “2ª Fase Información Intercambios Fraternos”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 56:3, no. 218, 3º Trimestre, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1976, p. 18.

⁶⁶⁴ Johnston, John y Sáenz de Ugarte, Genaro, “Propuesta misionera a los hermanos de la RELAL” en *Boletín RELAL*, no. 44, Bogotá, Región Latinoamericana Lasallista, 1988, p. 7.

en Sabaneta, un pequeño pueblo que forma parte de Medellín, en Colombia y que tuvo representación mexicana⁶⁶⁵.

Así, un grave problema para muchos de los asistentes al evento fue el poco énfasis puesto en la formación de los religiosos lasalianos, actividad que en muchas comunidades era descuidada por la atención a otros asuntos como la operación cotidiana de los colegios, la administración de obras, etcétera. Esta omisión había acarreado consecuencias importantes para la región, pues la formación va de la mano con la apertura vocacional e, incluso, con la perseverancia de los lasallistas ya consagrados. Hay que decir que el abandono de la promoción de nuevas vocaciones había sido tan acentuado en ciertas comunidades lasallistas que, en los documentos finales de la reunión, se habló de la falta o la escasez de reclutadores vocacionales para la congregación⁶⁶⁶en ciertos países de América Latina.

No obstante, la carencia de lasallistas responsables en la formación no fue exclusivamente un problema de interés por parte de la congregación, pues se debió también a la falta de Hermanos que pudieran asumir esa tarea. De hecho, el número insuficiente de lasallistas⁶⁶⁷ en ciertos países latinoamericanos (al igual que en otras partes del Instituto) dificultaba seriamente la educación y nombramiento de responsables en este tema y en otros, además de la realización de diversas obras. Un eco de esto se encuentra en el Capítulo General de 1986, que reconoce abiertamente un aumento en la edad media de los integrantes de la congregación. Debido a esto, durante la segunda mitad de la década de los ochenta, un 33% del total de los Hermanos pertenecía a Distritos con alto grado de envejecimiento⁶⁶⁸.

Ante esto, en el Capítulo de 1986 se llegó a la conclusión de que era necesario prestar servicio a las comunidades más necesitadas de la labor y la experiencia directa de los Hermanos. Esta disposición se dejó sentir en todos y cada uno de los distritos de la RELAL, que tuvieron que prestar el trabajo de algunos religiosos para ciertos proyectos del Instituto, ejemplo de lo cual fueron las misiones de los distritos mexicanos en Japón y el apoyo que los distritos de Porto Alegre y Argentina proporcionaron en Paraguay⁶⁶⁹.

⁶⁶⁵ Región Latinoamericana Lasallista, *Boletín*, no. 43, Bogotá, Región Latinoamericana Lasallista, 1987, p. 4.

⁶⁶⁶ Región, *Boletín*, 1987, pp. 5-6.

⁶⁶⁷ Región, *Boletín*, 1987, p. 24.

⁶⁶⁸ Consejo General, *Circular 422 1 de Julio de 1986. 41º Capítulo General. Proposiciones y mensajes*, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas/Tipografía Istituto Salesiano Pío XI, p. 11.

⁶⁶⁹ Johnston y Sáenz, “Propuesta”, 1988, p. 10.

La medida no fue sencilla, de hecho, el Superior General John Johnston y su vicario Genaro Sáenz de Ugarte exhortaron a los hermanos de la RELAL para llevar a cabo varias disposiciones. La principal de ellas fue establecer la situación general de los Hermanos de los distritos pertenecientes a la RELAL, lo que implicaba un conocimiento del total de ellos, su edad promedio y su situación (en formación, desempeñando un apostolado, en casas de retiro, etcétera). Todo esto tenía el propósito de tener claras las prioridades de la región, después de lo cual se podían crear programas de cooperación y ayuda mutua en temas como la formación, la pastoral juvenil o vocacional y el acompañamiento a lasallistas de la tercera edad⁶⁷⁰.

Evidentemente, las decisiones del Consejo General que tomaron la forma de esta exhortación del Hermano Superior, dieron pie a varias preocupaciones y preguntas entre los religiosos lasalianos latinoamericanos pues, la revisión de obras (y de su pertinencia) también fue necesaria. Esto no significó obligatoriamente el cierre definitivo de labores, de hecho, muchas veces consistió únicamente en el traspaso de sus colegios o centros a manos de seglares, lo cual no sólo traía interrogantes de orden espiritual, sino también preocupaciones prácticas⁶⁷¹.

Cabe señalar que, entre las soluciones para hacer frente a la problemática de las vocaciones a la vida religiosa (que fueron de diversa índole) destacó la preocupación por un mayor compromiso por parte de los Hermanos en la pastoral vocacional⁶⁷², que se manifestó también en diversas iniciativas hacia los laicos.

Y es que, entre los lasallistas de América Latina (al igual que en todo el mundo), se desarrollaba una intensa discusión sobre el papel que los seglares debían de desempeñar en su Instituto. Esta inquietud fue ventilada en muchos foros, como la reunión del 14 y 15 de octubre de 1981 en Sasaima, Bogotá (Colombia) que, inicialmente, sería entre el Consejo Confederal de las asociaciones lasallistas y los presidentes de las Federaciones Nacionales de dichas asociaciones pertenecientes a la RELAL.

Finalmente, sólo dos miembros del Consejo Confederal y dos Presidentes Nacionales hicieron acto de presencia en este evento al que acudieron 28 personas, entre las que se

⁶⁷⁰ Johnston y Sáenz, “Propuesta”, 1988, pp. 8-9.

⁶⁷¹ Conferencia Latinoamericana de Provinciales, “Actas de la XIX Conferencia Latinoamericana de Provinciales (CLAP)” en *Boletín*, no. 44, Bogotá, Región Latinoamericana Lasallista, 1988, p. 40.

⁶⁷² Región, *Boletín*, 1980, p. 1.

encontraban maestros, exalumnos, Hermanos y otros, pertenecientes a distritos como México, Chile, Canadá, etcétera. Entre las muchas reflexiones que se desprendieron de esta reunión, destacó la realizada por el italiano Claudio Andreoli (presidente mundial de la Fraternidad Signum Fidei que agrupaba a seglares bajo una espiritualidad lasalliana) sobre el nuevo compromiso que estaba manifestándose en la congregación para “ampliar el carisma de La Salle a los laicos y el sentimiento profundo entre ellos de realizar su apostolado junto a los Hermanos⁶⁷³”.

Este tipo de cavilaciones fueron permeando entre los religiosos de la Salle en Latinoamérica. De hecho, ya en 1970, durante el Primer Capítulo de Distrito México-Norte, los lasallistas se pronunciaron sobre el hecho de que “la escuela no es una empresa en la que los patrones son los Hermanos y los trabajadores, los profesores seglares”, por lo que era necesario trabajar “de común acuerdo y con responsabilidad repartida y compartida en el campo educativo”⁶⁷⁴.

Sobre México existe otro testimonio, perteneciente al ex Hermano Carlos Pinedo Sandoval, quien llegó a mencionar:

Yo, siendo lasallista y director de la escuela Lasallista de Lagos de Moreno, mi relación con el laico era nada más de: “Ya se cayó esto, ya se nos perdió esto, falta construir esto, vamos a hacer lo de más allá”. Hasta aquí pero: “Que yo soy tu amigo y que soy católico igual que tú, y que vamos detrás del mismo Cristo y todo eso”, nada. Ellos lo aceptaron porque Lagos de Moreno es tradicionalista o era... pienso que el Lasallismo hizo mucho por impulsar la cultura, y por qué no, por mantener la fe, una fe práctica, porque de por sí ya la tenían. Ahí nos adoraban porque éramos Hermanos, o sea, éramos algo especial, no nada más profes⁶⁷⁵.

Ante esto, comenzaron a fraguarse diversas estrategias para involucrar a los seglares. Ejemplo de esto es un testimonio del 40º Capítulo General de 1976, perteneciente a la asistencia de América Latina del Sur. Así, de acuerdo con el H. Francisco Frantz, en esta región lasallista se había hecho un esfuerzo para pasar de la “Comunidad-isla” a la

⁶⁷³ Región Latinoamericana Lasallista, “Encuentro Misión-RELAL” en *Boletín*, no. 20, Bogotá, Región Latinoamericana Lasallista, 1981, p. 4.

⁶⁷⁴ Hermanos, *Presentación*, 1970, p. 71.

⁶⁷⁵ Bonilla y Ramos, *Misión*, 2005, p. 60.

Comunidad Educativa Cristiana, partiendo de la idea de que la misión de los Hermanos en estos distritos era esencialmente comunitaria. Así pues, para el cumplimiento de este anhelo, se asimilaba en la misión a todos los elementos válidos para la labor, sin importar su condición. Un caso fueron “los equipos docentes lasallistas”, conformados por seglares que procuraban trabajar “con un sentido claramente espiritual y lasaliano”⁶⁷⁶.

Aunque, para los Hermanos, la integración plena de los laicos como agentes activos de la obra lasaliana presentaba una condición fundamental, que fue expresada en una frase, retomando las palabras del Hermano Superior General José Pablo Basterrechea durante la reunión del Consejo General RELAL, que se llevó a cabo del 30 de julio al 5 de agosto de 1984 en Guadalajara, Jalisco: (Los seglares) “son necesarios pero con los Hermanos”⁶⁷⁷. Esto último muy probablemente hacía alusión a la necesaria labor de acompañamiento que éstos últimos debían de emprender con los no consagrados.

Un ejemplo de esto último es, que el clima de incipiente apertura hacia los seglares generó toda clase de proyectos lasalianos hacia ellos. Un antecedente de esto fueron los clubes “San Benildo” (que recibieron este nombre por un Hermano lasallista, 1805-1862), que surgieron en México en 1967 bajo la guía del Hermano Gilberto Lozano, director del instituto La Salle de Chihuahua. Estos grupos llegaron a extenderse en gran parte de los centros educativos de los Distritos Norte y Sur de México, además de Bretaña, en Francia. Inicialmente, la actividad era esporádica y estaba enfocada en los familiares directos de los jóvenes que ingresaban en el Aspirantado o en aquellos interesados en la vida y obra de los Hermanos y de su fundador pero, con el tiempo, se extendió a un número mayor de personas⁶⁷⁸.

Es necesario decir que esta agrupación buscaba ser “una comunidad de vida inspirándose en las Comunidades Eclesiales de Base”, a través de la cual se lograra “un diálogo permanente y mutua evangelización entre la vida secular y la vida religiosa”. Asimismo, el club San Benildo fomentaba la oración por las vocaciones sacerdotales y

⁶⁷⁶ Hermanos, “2^a Fase”, 1976, p. 16.

⁶⁷⁷ Región Latinoamericana Lasallista, *Boletín*, no. 34, México, D.F., Región Latinoamericana Lasallista, 1984, p. 8.

⁶⁷⁸ Vela Rodríguez, Pedro, “Club San Benildo. Una experiencia vocacional” en *Boletín*, no. 18, Bogotá, Región Latinoamericana Lasallista, 1980, p. 2.

lasallistas, y el compromiso de sus miembros en numerosas líneas de acción y de servicio hacia diversos sectores de la sociedad⁶⁷⁹.

A su vez, con la fuerte convicción de que las asociaciones juveniles lasallistas traerían un renovado interés en la forma de vida del Hermano, aumentando con ello las vocaciones religiosas, se creó el Movimiento Juvenil Lasallista en Venezuela, otra actividad con seglares cuyos antecedentes directos son los grupos de jóvenes que comenzaron a crearse en este país a inicios de 1982⁶⁸⁰. Dicha iniciativa llegó a contar, a finales de 1983 y principios de 1984, con cerca de 300 integrantes afiliados a diversas agrupaciones juveniles en 9 centros educativos del país.

Si bien la oración y la reflexión eran vitales en el desarrollo del Movimiento Juvenil Lasallista de Venezuela, también había un importante compromiso en obras caritativas, que tenía por objetivo el desarrollo del compromiso en el servicio y la justicia por parte de los jóvenes involucrados. Es por esto que los participantes en este tipo de grupos se dedicaron a proyectos de acompañamiento y animación a niños hospitalizados; organizaron también la llamada “Operación Navidad 83”; emprendieron labores de catequesis en sitios marginados y vulnerables, etcétera⁶⁸¹.

A través de estos proyectos, es posible ver que una de las aportaciones de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en las acciones de promoción de la caridad y el servicio que ejercieron las órdenes religiosas católicas, fue su capacidad para tender una amplia red de grupos, asociaciones y proyectos. Para ello, fue muy útil su extenso número de colegios, a través de los cuales era posible organizar iniciativas diversas en México, en otros países de América Latina y del mundo.

En este escenario, el mayor impulso que se daría a la reflexión lasaliana latinoamericana sobre los seglares como acompañantes en la misión, vendría de la administración central de la congregación, que en 1989 publicaría la *Carta a la Familia Lasallista*, un documento muy importante que marcaría las pautas futuras en el Instituto de los Hermanos de la Salle en su relación con los laicos.

En este documento, los religiosos lasalianos reconocieron en su congregación una situación presente también en otros institutos religiosos, que se manifestaba en la necesidad

⁶⁷⁹ Vela, “Club”, 1980, p. 2.

⁶⁸⁰ Méndez, “Movimiento”, 1984, pp. 5-6.

⁶⁸¹ Méndez, “Movimiento”, 1984, p. 5.

de ajustar su espiritualidad al momento actual. Sin embargo, más que ver en ello el resultado de una contingencia, una crisis o una ruptura, en la *Carta a la Familia Lasallista*, se consideraba una señal de la fuerza del Espíritu. Esta circunstancia, de acuerdo con los autores del texto, incluso había sido la nota característica de los Fundadores de instituciones religiosas (entre ellos, Jean-Baptiste de la Salle) quienes “han recibido la fuerza del Espíritu para instituir una doctrina capaz de adaptarse a épocas diferentes”⁶⁸².

Partiendo de la idea anterior, para los religiosos de la Salle que redactaron el documento, el escenario de crisis al cual se enfrentaban no era nuevo. Para ellos, su fundador se había encontrado con una situación igualmente compleja, que para ser resuelta requirió del trabajo conjunto y la asociación progresiva con los maestros de escuela de su tiempo, tal y como ahora debían hacerlo los lasallistas con los seglares.

Es por esta razón que la carta no sólo se dirige a los Hermanos de las Escuelas Cristianas (“en calidad de primeros herederos de la espiritualidad lasallista”), sino también a un amplio número y variedad de personas y grupos pues, en el discurso, este texto profesa un respeto a la diversidad de sus destinatarios. Entre éstos se encuentran los educadores, los catequistas, los responsables y miembros de las comunidades educativas, las Hermanas lasalianas, los seglares agrupados en organismos de clara inspiración lasallista (como la Unión de Catequistas de Jesús Crucificado y de María Inmaculada, la Fraternidad Signum Fidei y la Tercera Orden Lasallista), los alumnos, exalumnos, jóvenes voluntarios, padres de familia, benefactores, simpatizantes, familiares de los Hermanos e, incluso, miembros de otras confesiones religiosas que trabajan en sus instituciones educativas, principalmente en países donde el catolicismo no es una mayoría⁶⁸³.

Ante este mosaico de colaboradores, el mensaje del Consejo General dejó muy claras las características de la espiritualidad lasallista de quienes trabajan con los Hermanos, misma que se conformaba de cinco elementos fundamentales: El espíritu de fe y de celo, el sostén de la palabra de Dios en la experiencia de la fe, una vivencia comunitaria de la fe y del deseo de anunciar a Jesucristo, una atención privilegiada a los más necesitados a través de escuelas cristianas de calidad y una constante búsqueda de la gratuitud en el servicio⁶⁸⁴.

⁶⁸² Consejo General, *Carta a la familia lasallista*, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1989, p. 11.

⁶⁸³ Consejo, *Carta*, 1989, pp. 5, 26-31.

⁶⁸⁴ Consejo, *Carta*, 1989, pp. 16-19.

Evidentemente, cada uno de estos atributos está inspirado en el carisma desarrollado por Jean-Baptiste de la Salle, el cual constituye la piedra angular de la espiritualidad de la congregación. Basta acercarse a las obras completas del fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas para descubrir la importancia que éste otorgó, a lo que él llamó, los Espíritus de Fe y de Celo ardiente por educar a los niños (mencionados en el primer capítulo de este trabajo de investigación).

Asimismo, cabe señalar que, en las *Reglas comunes de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, de la Salle estableció que su instituto “es una sociedad en la cual se hace profesión de dar escuela gratuitamente”⁶⁸⁵, por lo que no es extraño ver estos elementos en los requerimientos que los religiosos lasalianos solicitaban a los laicos dispuestos a comprometerse con ellos y con su obra.

Por otra parte, la *Carta a la Familia Lasallista* declaró que, un requisito indispensable para la organización y el trabajo conjunto desde la espiritualidad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, es la asociación, un concepto fundamental para el Instituto desde la época de Jean-Baptiste de la Salle. Este término se encontró presente incluso en la primera fórmula de votos que el santo juró junto con otros Hermanos en los primeros momentos del Instituto (el llamado “voto heroico”) y, para el Consejo General que escribió la carta, se manifestaban en la igualdad de proyectos, miras, esfuerzos y valores, a través de los cuales se formaban comunidades educativas y apostólicas⁶⁸⁶.

A fin de lograr el objetivo de establecer una comunidad lasaliana con las características arriba enunciadas, el Consejo General propuso seis objetivos o puntos de reflexión que debían ser desarrollados en los años venideros, a fin de ser evaluados durante el 42º Capítulo General de 1993. Así, los propósitos fueron la atención a la juventud, la elaboración y el fortalecimiento de un proyecto educativo propiamente lasaliano, el cultivo del compromiso con el otro entre los asociados lasallistas, la evangelización de las culturas, el desarrollo de actividades catequéticas y pastorales y la creación de una comunidad de fe que trabajara en conjunto con la Iglesia local⁶⁸⁷.

En este plan de acción, los Hermanos de la Salle seguían manteniendo un lugar de clara responsabilidad a causa de su elección por la vida consagrada, razón por la cual poseían

⁶⁸⁵ De la Salle, *Reglas...*, p. 139.

⁶⁸⁶ Consejo, *Carta*, 1989, pp. 33-35.

⁶⁸⁷ Consejo, *Carta*, 1989, pp. 23-24.

el deber de actualizar y difundir la espiritualidad lasallista y su mensaje. Por otra parte, debido a que las comunidades de religiosos lasalianos estaban relacionadas con el resto de los integrantes de la familia lasallista, los miembros consagrados del Instituto debían tomar “claramente conciencia de sus responsabilidades”, entre ellas, que sus comunidades fueran “lugares de encuentro (...) como comunidades religiosas atentas a la acogida, a la oración y a los proyectos apostólicos”⁶⁸⁸.

A su vez, como responsables de las comunidades educativas lasallistas, los Hermanos tenían el compromiso de aportar “su disponibilidad, su creatividad (...) y sus propuestas con miras a una formación humana, profesional o lasallista”. Así pues, el reto fue importante para los Hermanos de las Escuelas Cristianas pues, en su texto, el Consejo General llama claramente a “un cambio de mentalidad y de actitud con respecto a los seglares”⁶⁸⁹.

Entre los documentos producidos por la RELAL hay información sobre las reflexiones que la *Carta a la Familia Lasallista* generó entre los religiosos lasalianos de las comunidades latinoamericanas, algunas de las cuales incluso se materializaron en eventos concretos. Un ejemplo de esto fue el Seminario Taller de la Familia Lasallista que se llevó a cabo en Conocoto, Ecuador, del 12 al 22 de octubre de 1989, promovido por la RELAL⁶⁹⁰, y al que acudió una representación de México. En dicho evento, se hizo un intercambio de experiencias, a través del cual diversos distritos pudieron exponer los esfuerzos que realizaban a fin de cumplir con los deseos del Consejo General, con relación al fortalecimiento y eventual crecimiento de la familia lasallista.

A través de la lectura de los documentos resultantes del seminario-taller, puede verse el complejo estado de ánimo en el que se encontraban muchos de los religiosos asistentes, por los retos que implicaba el trabajo con los no consagrados. Y es que, para muchos Hermanos de la Salle era evidente que varios de sus colaboradores se acercaban a sus obras “por las razones más variadas, entre las cuales la fe cristiana no siempre está al comienzo”⁶⁹¹.

Así, la búsqueda de un trabajo estable, la posibilidad de desarrollarse en una faceta profesional o las necesidades económicas se convertían en los factores por los cuales los

⁶⁸⁸ Consejo, *Carta*, 1989, p. 27.

⁶⁸⁹ Consejo, *Carta*, 1989, p. 27.

⁶⁹⁰ García Ahumada, Enrique, “Presentación” en *Boletín*, no. 48, Bogotá, Región Latinoamericana Lasallista, 1989, p. 1.

⁶⁹¹ García, “Presentación”, 1989, p. 1.

laicos terminaban laborando en el proyecto lasaliano. Esto significaba que la religiosidad católica muchas veces se quedaba de lado en los maestros y los administrativos, ante lo cual cabe preguntarse si estos profesionistas y empleados no favorecerían la propagación del proceso de secularización dentro de los centros educativos de los Hermanos, algo de lo que estos últimos eran conscientes y trataban de evitar.

De hecho, es muy probable que, para los lasallistas de la reunión, el trabajo compartido con profesores y colaboradores no católicos y sin religión no fuera extraordinario, lo cual generaba necesariamente cuestionamientos y tensiones en su deseo de enrolar a los seglares como “miembros asociados” en una “misión común”⁶⁹².

No obstante, la visión que los religiosos lasallistas asistentes tenían también sobre su propia actitud y circunstancias, no estaba exenta de crítica. Lo anterior puede verse en las palabras del Hermano Hernando Sebá López (en ese momento miembro del Secretariado para la Misión Educativa de la Casa Generalicia, en Roma) quien, retomando las palabras de circulares y otros documentos de la administración central del Instituto, reconocía que los Hermanos lasallistas habían pasado “de una situación en la que “nos sentíamos ‘dueños’ de nuestro trabajo y de nuestras obras”, a otra en la que debían compartir su misión educativa y eclesial con los seglares, a quienes se había considerado como “simples auxiliares” y a los cuales habían debido recurrir ante “la dificultad de los tiempos”⁶⁹³, aunque las propuestas de la Iglesia posteriores al Vaticano II sobre los laicos también tuvieron algo que ver.

Pese a esta actitud de ver a los seglares como subordinados, los Hermanos de este taller se hicieron el propósito de desarrollar más su espiritualidad a fin de poder formar y sostener grupos de laicos pues, por otra parte, los religiosos lasallistas tenían que “aprender a aceptar a los seglares (...) como iguales que asumen responsablemente un compromiso educativo, y no como simples asalariados que son un ‘mal menor’ en la escuela”⁶⁹⁴.

⁶⁹² Llano Ruiz, Álvaro, “Primer encuentro de hermanos regionales. Roma, 13-19, 3, 1988, (Informe no oficial)” en *Boletín*, no. 44, Bogotá, Región Latinoamericana Lasallista, 1988, p. 54.

⁶⁹³ Sebá López, Hernando, “Comentarios a la Carta a la Familia Lasallista”, en *Boletín RELAL*, no. 48, Bogotá, Región Latinoamericana Lasallista, 1989, pp. 51-52.

⁶⁹⁴ Sebá, “Comentarios”, 1989, pp. 80-81.

En México, este tipo de reflexiones lasallistas (“la escuela no es una empresa en la que los patrones son los Hermanos y los trabajadores, los profesores seglares” Hermanos, *Presentación*, 1970, p. 71) abrieron la puerta a la búsqueda de la mejora en condiciones laborales específicas de los seglares que trabajaban en la instituciones de los hermanos de La Salle (maestros y administrativos), como los salarios, las prestaciones y el acceso al Seguro Social, entre otras no menos importantes.

Hermanos, *Tercer*, 1975, pp. 45, 57.

Hermanos, *Segundo*, 1971, pp. 71-72.

Y es que los diferentes sistemas educativos y los diversos escenarios nacionales latinoamericanos planteaban un enorme reto a las escuelas lasallistas (que pertenecían en su mayoría al ámbito de la educación privada), por lo que se hacía urgente la sinergia con los seglares. Este hecho fue puesto en evidencia en un diagnóstico sobre la educación católica y lasallista en el mundo, que se hizo a fines de 1984 a petición del Consejo General, y que incluye información de 53 países como España, Líbano, Filipinas, Bélgica, Austria, Grecia, Zaire, Italia, entre otros.

Si bien este interesante documento (que fue elaborado con ayuda de un cuestionario dirigido a los Hermanos Visitadores, en especial a los encargados de la animación pedagógica) no hace alusión directa a los seglares (pues posee datos relativos a la situación financiera y a la infraestructura de los colegios, o bien, sobre las relaciones entre los lasallistas y los Estados en los que se encontraban asentados, entre otras cuestiones) sí contiene información que permite inferir la participación de éstos en la obra lasaliana.

Así, por ejemplo, de acuerdo con los Hermanos de la Salle en Argentina, es muy posible que la situación de los colegios lasallistas fuera similar a la de otros establecimientos católicos de carácter privado, que en cuestiones estrictamente monetarias presentaban varias complicaciones. La primera de ellas, era la injerencia del Estado en sus asuntos mediante un aporte económico o “subsidió estable”, que cubría únicamente “el pago total o parcial del personal directivo y docente de la escuela”. Sin embargo, otros gastos de los centros de enseñanza como los salarios de los catequistas, el mantenimiento y remodelación de los colegios, entre otros, quedaban fuera de este apoyo gubernamental por lo que debían ser asumidos por los establecimientos educativos⁶⁹⁵, situación que es plasmada con un cierto tono de queja en el texto.

Este dejo de inconformidad no resulta extraño y puede explicarse ante el compromiso de los Hermanos de las Escuelas Cristianas por la educación de los más necesitados, que se veía imposibilitado por la necesidad de cobrar por el servicio educativo que ofrecían en sus colegios. Este costo, a su vez, se encarecía gradualmente por la influencia de fenómenos como la inflación (como aparentemente sucedía en Argentina)⁶⁹⁶.

⁶⁹⁵ Lauraire, “Escuela”, 1985, pp. 31-32.

⁶⁹⁶ Lauraire, “Escuela”, 1985, p. 32.

Por otra parte, es posible que este acento de queja tuviera su origen en el deseo de los religiosos lasalianos de ser tratados igual que las instituciones de gobierno, en el acceso a los presupuestos y ayudas del Estado, un lamento que se ha hecho sentir en diferentes momentos de la historia del Instituto. Un ejemplo de ello fue el discurso que el Hermano José Pablo Basterrechea pronunció en la Sala Capitular durante la visita que Juan Pablo II hizo a la Casa Generalicia, el sábado 21 de noviembre de 1981. Así, en dicho texto, el Hermano Superior se lamentaba por la “falta de apoyo económico de parte de los gobiernos, con el consiguiente peligro de una discriminación que reserva la escuela a los ricos”⁶⁹⁷.

Para los Hermanos de las Escuelas Cristianas esta inconformidad se sustentaba en el hecho de que era discutible “la afirmación según la cual no le incumbe al Estado subvencionar escuelas confesionales, pues lo que se pide que se financie, no son las actividades específicamente religiosas, sino materias que son una contribución efectiva al esfuerzo escolar nacional como en las escuelas públicas”. Asimismo, para los Hermanos de la Salle, el apoyo del Estado se justificaba por el buen nivel de las escuelas privadas y católicas en general (y las suyas en particular), que en los exámenes oficiales, de acuerdo con sus palabras, “salen tan lucidas como las demás”⁶⁹⁸.

Así pues, a través de los testimonios arriba analizados, es posible inferir que los lasallistas en Argentina tuvieran que echar mano del apoyo de seglares comprometidos con su obra (especialmente en aquellas actividades que, por su naturaleza, no recibían otros apoyos financieros y para las cuales, como ya se ha visto, escaseaba el personal entre los Hermanos), pese a las duras condiciones que propiciaban en sus colegios el empobrecimiento general argentino y la disminución del valor adquisitivo del salario docente⁶⁹⁹.

En fin, como ha podido observarse, la RELAL fue un espacio de discusión serio sobre los principales problemas e inquietudes que aquejaban a los Hermanos de La Salle en Latinoamérica. Hay que decir que, entre las muchas problemáticas que encontraron un foro de expresión en la región, estuvo el pensamiento político y la formación cívica lasallistas, que serán analizados a continuación.

3.7.4. El problema de la formación cívico-política en los documentos de la RELAL

⁶⁹⁷ Basterrechea, “Sala”, 1981, p. 29.

⁶⁹⁸ Lauraire, “Escuela”, 1985, p. 17.

⁶⁹⁹ Lauraire, “Escuela”, 1985, p. 32.

En algunos documentos en línea elaborados en los últimos años, los lasallistas de la RELAL manifiestan de forma pública y abierta una vivencia y una educación que entran en el ámbito de lo cívico y lo político en algunos de los proyectos que han realizado. Un ejemplo de esto es el Voluntariado Misionero Lasallista (VML) del Distrito de Bogotá, fundado en el 2008 y que posee diferentes iniciativas en el Municipio de Magangué, ubicado al sur del Departamento de Bolívar, en Colombia.

Con el propósito declarado de reconstruir el tejido social del lugar, el VML posee “6 proyectos permanentes y 15 centros de proyección social”, como la Escuela de Líderes Juveniles (ESLID), que atiende a los jóvenes del lugar. A su vez, el VML asegura haber generado sinergias con organizaciones civiles, gubernamentales y pastorales, cuyos resultados han sido la creación de procedimientos para el escrutinio ciudadano en las elecciones locales, como la Mesa para la democracia y desarrollo de Magangué, y la firma de un pacto para la transparencia en temporada electoral⁷⁰⁰.

Otro caso más de formación y participación cívica y política lasallista en Latinoamérica es el Instituto Privado La Salle (IPLS) de Sololá, Guatemala, fundado en 1989 (aún en funciones). En este sitio se preparaban maestros bilingües (español-maya), “con una conciencia de participar en la política local en busca del bien común” y de “la defensa de los derechos y dignidad de los pueblos indígenas”⁷⁰¹.

Finalmente, una actividad más a cargo de lasallistas que declara tener una dimensión cívico-política es Radio San Gabriel (creada en 1955), que transmite contenidos educativos, informativos, culturales y pastorales para los aymaras en Bolivia. La historia de este proyecto es interesante pues, durante las dictaduras de la segunda mitad de la década de los setenta en el país, todo parece indicar que esta emisora fue cerrada por los militares, debido al apoyo que otorgó a los campesinos.

⁷⁰⁰ Región Latinoamericana Lasallista, *Conociendo la Región. A Magangué por otro camino*, versión digital en: <http://www.lasalle.edu.mx/wp-content/uploads/2014/04/A-Magangue-por-otro-camino.pdf>, consultado el 20 de enero de 2018.

⁷⁰¹ Región Latinoamericana Lasallista, *Conociendo la Región. Na kat bisontja ri qa jaw k'o awuk. “No estés triste Jesús está contigo”*, versión digital en: [http://lasalle.edu.mx/wp-content/uploads/2014/03/centroamerica-pamana-sta-maria-visitacion%20\(2\).pdf](http://lasalle.edu.mx/wp-content/uploads/2014/03/centroamerica-pamana-sta-maria-visitacion%20(2).pdf), consultado el 20 de enero de 2018.

Actualmente, de acuerdo con los religiosos de la Salle, entre los contenidos que se difunden en esta radioemisora se encuentran programas de carácter político y social, que aseguran permitir “la participación directa de la audiencia en temas coyunturales, ideológicos y económicos” que “desarrollan una actitud crítica y reflexiva”. Asimismo, este proyecto radiofónico afirma que intenta desarrollar “la formación política de la mujer” a través de diversos cursos, y debido a los cuales, varias mujeres aparentemente han ascendido a cargos políticos en la comunidad siendo alcaldesas, concejalas, suplentes y subprefectas⁷⁰².

El recorrido histórico a través del cual surgieron obras como las arriba señaladas fue complejo aunque, lamentablemente, no del todo evidente en la documentación disponible. Pese a esto, mediante los testimonios históricos de la Región Latinoamericana Lasalista y de otras fuentes lasalianas (entre ellas, algunas mexicanas), se pueden encontrar algunos indicios sobre el desarrollo de ideas políticas por parte de los Hermanos, ya sea en eventos a los que acudieron como participantes, o bien, en actividades que realizaron en su congregación.

En el primero de estos casos se encuentra el Congreso Interamericano de Educación Católica (CIEC), que se llevó a cabo del 18 al 25 de enero de 1964 en Quito, Ecuador y en el cual los lasallistas aportaron algo más que su presencia. De esta manera, en primer lugar, el Coro de la Casa de Formación de los Hermanos de la Salle se presentó el domingo 19, durante una misa del evento. A su vez, la asistencia de los lasallistas fue importante, para apoyar la petición de beatificación del Hermano Miguel Febres Cordero (1854-1910). Finalmente, el Hermano Berchmans Manuel (que había sido visitador de Antillas) tomó la palabra durante el evento de clausura del Congreso⁷⁰³. Aunque, lo verdaderamente importante para esta investigación (además de estos gestos durante el CIEC), son algunas de las conclusiones a las cuales llegaron las comisiones participantes, y que pudieron ser retomadas posteriormente por los lasallistas.

Así, entre otras cosas, se dijo que la educación católica debía ser “profundamente social” para hacer frente “a la educación individual neoliberal y a la materialista colectiva y

⁷⁰² Región Latinoamericana Lasallista, *Conociendo la Región Latinoamericana Lasallista. Radio San Gabriel, la voz del pueblo Aymara*, versión digital en: <http://lasalle.edu.mx/wp-content/uploads/2014/09/Radio-San-Gabriel%20%80%93La-voz-del-pueblo-Aymara-.pdf>, consultado el 19 de enero de 2018.

⁷⁰³ Bernardo Ignacio, “Jornada de la CIEC en Ecuador”, en *La Salle en México Norte*, no. 63, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, marzo de 1964, pp. 29-31.

despersonalizadora”. Para ello, la educación católica debería estar basada “en una pedagogía dinamizada por la caridad y la justicia social”, y en una integración de los valores al servicio de la función comunitaria del estudiante. Por otra parte, en el CIEC se solicitó encarecidamente la enseñanza de la doctrina social de la Iglesia a los alumnos, ya fuera teórica o prácticamente, además de que sus contenidos se debían propagar en la totalidad de los niveles educativos, para lo cual se podía recurrir a obras de apostolado social destinadas a los alumnos⁷⁰⁴.

Asimismo, sobre la cuestión de la “formación ideológica del alumnado como sujeto de educación ‘cívica-política’”, la CIEC concluyó que el criterio rector de este tipo de educación debía ser la “ fusión de religión y vida”. Además, durante el evento, se discutió la “concepción cristiana del Estado y sus relaciones con la educación”, y también la “armonía entre la acción educativa de la escuela y la familia”. Sobre este último tema, para el CIEC era verdaderamente relevante concientizar a los padres de familia sobre los derechos y deberes que poseían frente a la educación de sus hijos, con el fin de que los poderes públicos los respetaran⁷⁰⁵.

Aunque, los deberes del hogar y la escuela católica para con el educando debían ir más allá y ser un “auténtico testimonio de la vida cívico-política”. Para ello, era necesario restaurar en el proceso educativo “el genuino concepto de principio de autoridad”, enseñar al estudiante “que no está solo en el mundo” y que “forma parte de una sociedad pluralista, a cuyo progreso debe estar íntimamente vinculado por su colaboración constante, desinteresada y leal en el cumplimiento de su deber de estado”⁷⁰⁶.

Cabe señalar que, de acuerdo con el CIEC, la escuela católica tenía la obligación de formar la conciencia política del alumno. Pero, acorde a la doctrina social de la Iglesia, esta conciencia política era visualizada como una “valoración de los problemas de comunidad y sus soluciones”, más que como una experiencia de carácter partidista. Para el logro de este objetivo se debía recurrir a las asociaciones de padres de familia y exalumnos, a través de las

⁷⁰⁴ Blaslow, Emilio, Rueda, Basilio y Molina Clotilde, “Jornada de la C.I.E.C. Conclusiones”, en *La Salle en México Norte*, no. 63, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, abril de 1964, pp. 11-12.

⁷⁰⁵ Comisión segunda de la VIII Congreso Interamericano de Educación Católica, “Verdaderos objetivos del desarrollo de los Países de América y adaptación de la Educación Católica a fin de cooperar a este desarrollo”, en *La Salle en México Norte*, no. 65, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, mayo de 1964, p. 26.

⁷⁰⁶ Comisión, “Verdaderos”, 1964, pp. 26-27.

cuales se debían implementar estrategias de cooperación a nivel nacional e interamericano, además de que se podía participar en las iniciativas del Movimiento Familiar Cristiano⁷⁰⁷.

Los Hermanos de la Salle lograron implementar esta última recomendación. Un ejemplo de ello fue el 5º Congreso Mundial exalumnos de la Salle que se llevó a cabo del 11 al 17 de agosto de 1972 en Buenos Aires, Argentina. En dicho evento se discutieron temáticas como la marginalidad y la efervescencia social a manera de análisis social, también se trató el tema de la relación existente entre las cuestiones apostólicas y las sociales y, sobre todo, se trató de situar este tipo de reflexiones en los planos mundial, nacional y local⁷⁰⁸.

Líneas arriba se habló de la relevancia de considerar a los colegios lasalianos y a sus actividades como una poderosa red de acciones de promoción de la caridad y del servicio. Estas iniciativas pudieron encontrar su complemento en eventos como este congreso de exalumnos, a través de los cuales los Hermanos y otros miembros de la Familia Lasallista podían crear y difundir comportamientos, normas y discursos de carácter ideológico para el cumplimiento de sus objetivos en un ejercicio del poder.

En este sentido no hay que olvidar que el CIEC recomendaba también fomentar la formación cívico-política mediante el contacto con las circunstancias nacionales e internacionales, el trabajo en acciones sociales, el desarrollo de un “sentido de comunidad y colaboración”, además de “la explicación objetiva e imparcial de los postulados y programas políticos”. De forma cotidiana se sugería recurrir a sociogramas, círculos de estudio y discusión, cine-debates, y abrir la puerta a la creación de “medios nuevos que sean el resultado del ejercicio de la imaginación que produzca el ‘milagro’ de una visión anticipada de los problemas”⁷⁰⁹.

De acuerdo con el CIEC, entre los elementos que la formación cívico-política debía enseñar a los estudiantes católicos se encontraban “los sistemas y agrupaciones políticas de cada país, su filosofía y su programa”, además de la realidad socio-económica nacional y latinoamericana. Interesante resulta también que, entre las conclusiones, se solicitaba que se

⁷⁰⁷ Comisión, “Verdaderos”, 1964, p. 27.

⁷⁰⁸ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “5º Congreso Mundial exalumnos de la Salle”, en *La Salle México Norte*, Hermanos de las Escuelas Cristianas, septiembre de 1971, p. 35.

Lozano G., Gilberto, “5º Congreso mundial de exalumnos”, en *La Salle publicación de encuentro, intercambio y diálogo entre los lasallistas de: México-Norte*, Hermanos de las Escuelas Cristianas, Monterrey, Centro Lasallista de Estudios Superiores, pp. 36-39.

⁷⁰⁹ Comisión, “Verdaderos”, 1964, p. 27.

evitara un “exagerado sentido paternalista, para crear en el educando una personalidad adecuada hacia la práctica del régimen democrático de inspiración cristiana que debe regir en América”⁷¹⁰.

Las preocupaciones cívico-políticas del CIEC se extendieron incluso a la cuestión de la elección de carrera. Al respecto, se señaló que “la política es una obligación moral” y que la actividad profesional posee una dimensión social, por lo cual genera una notable influencia para la obtención del bien común, además de que produce un impacto en la cosa pública. Ante esto, la educación católica debía formar cívico-políticamente al estudiante de forma graduada, ya sea que se tratara de los alumnos de enseñanza media (en especial en sus últimos cursos), o los de instrucción primaria. El caso de la enseñanza primaria era especialmente importante debido a que, para ese momento, muchas personas quedaban fuera de la instrucción media. Es por esto que, en el caso de los alumnos de primaria, las recomendaciones del CIEC dictaban que se les debía formar ideológicamente “a la luz de los principios cristianos y según su edad y grado de desarrollo mental”⁷¹¹.

Otras propuestas cívico-políticas sobre la educación profesional establecían que se debían infundir en los estudiantes la participación en iniciativas y empresas y el “espíritu de servicio y caridad”, a la vez que se debía procurar propiciar “contactos directos con la realidad social circundante, y promover proyectos que tiendan a la elevación del nivel educativo, recreativo y cultural, y a mejorar las condiciones de vida”⁷¹². Los profesores no quedaron fuera de las reflexiones del CIEC, por lo que los participantes del evento llamaron a valorar la función política de éstos, dada la relevancia de su profesión docente, además del impacto que su obra podría tener en la búsqueda del bien común.

En este punto es necesario señalar la importancia que el CIEC (y quizá otros foros similares, por no hablar de nuevas celebraciones de este mismo congreso) tiene como un antecedente de las ideas cívicas y políticas que los Hermanos de la Salle llegaron a manifestar, que si bien son difíciles de rastrear, se pueden localizar en la documentación disponible elaborada por la RELAL. Un ejemplo de lo anterior es el boletín número 35 de la

⁷¹⁰ Fuenzalida, Jorge, Berchmans, Manuel y Bravo Francisco, “Conclusiones de la comisión tercera”, en *La Salle en México Norte*, no. 67, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, julio de 1964, p. 27.

⁷¹¹ Fuenzalida, Berchmans y Bravo, “Conclusiones”, 1964, p. 26.

⁷¹² Fuenzalida, Berchmans y Bravo, “Conclusiones”, 1964, pp. 26-27.

RELAL que ofrece un resumen sobre el Curso de Educación Popular y Promoción de la Justicia, que los lasallistas llevaron a cabo del 7 al 29 de Julio de 1984 en Chaclacayo, a 35 kilómetros de Lima, en Perú⁷¹³(y al que acudieron 7 hermanos mexicanos)⁷¹⁴.

Si bien dicho evento tenía una clara intención educativa e, incluso, pastoral, la discusión sobre la realidad latinoamericana y la reorientación de las obras lasalianas al servicios de los pobres (entre otros temas), condujo a los Hermanos al desarrollo de importantes contenidos de carácter cívico y político.

Es muy probable que este tipo de planteamientos ya se hubieran hecho con anterioridad en la RELAL a causa de la situación en América Latina durante buena parte del siglo XX o bien, por lo discutido en la Iglesia después del Vaticano II y la Teología de la Liberación. Es posible también que este tipo de reflexiones haya producido sentimientos encontrados en los lasallistas pues, al inicio del número del boletín de la RELAL que contiene estas cavilaciones, se solicita al lector que el contenido presentado no sea rechazado “de antemano con prejuicios infundados”, y que más bien sea leído “detenidamente y con una mente bien dispuesta”, pues “representa el esfuerzo de un grupo de Hermanos, en búsqueda sincera de la voluntad de Dios”⁷¹⁵.

Y es que, por otra parte, el tono empleado a lo largo del documento es muy peculiar, pues en sus páginas puede apreciarse la tendencia de la época de usar las ciencias sociales como un marco de apoyo en la discusión evangélica. Debido a lo anterior, no sorprende encontrar afirmaciones como aquella que dice que “la reconversión evangélica que implica interpelación, coherencia, audacia y entrega total, requiere indispensablemente una constancia y adecuada lectura con los instrumentos socioanalíticos apropiados, de la realidad en que habla el Señor de la Historia”⁷¹⁶.

Por otra parte, en este boletín de la RELAL se deja ver la influencia de la Teología de la Liberación. Lo anterior no es nada extraño, pues esta corriente teológica impactó a varios sectores de la Iglesia dentro y fuera de América Latina, llegando incluso a la administración central lasaliana en Roma. Un ejemplo de esto, son los textos del Hermano Superior

⁷¹³ Alveano Hernández, Carlos, “Presentación” en *Boletín RELAL. Edición especial sobre la educación popular*, no. 35, México, D.F., Región Latinoamericana Lasallista, 1984, p. 2.

⁷¹⁴ Región Latinoamericana Lasallista, *Boletín. Edición especial sobre la educación popular*, no. 35, México, D.F., Región Latinoamericana Lasallista, 1984, p.4.

⁷¹⁵ Alveano, “Presentación”, 1984, p. 2.

⁷¹⁶ Región, *Boletín. Edición*, 1984, pp.4-10

Basterrechea, que dialoga con las ideas de Hélder Câmara (a quien llama el “profeta de los pobres”), en una de las tantas cartas que dirige a Hermanos de todo el mundo⁷¹⁷.

Así, después de un interesante diagnóstico social, económico, político, cultural, religioso, ideológico y educativo (en el que se abordan temas tan diversos como la influencia de las transnacionales, la doctrina de la Seguridad Nacional, las violaciones a los derechos humanos, la influencia de grupos paramilitares y otros⁷¹⁸), los lasallistas latinoamericanos exponen algunas ideas de carácter político en las que, ciertamente, se puede ver la influencia del Magisterio de la Iglesia.

Es por esta razón que, entre los contenidos de este documento, se hace una referencia clara a la participación del Hermano de la Salle en la vida política de la sociedad. Al respecto se dice, de manera explícita, que el lasallista (como todo religioso), no puede demostrar una conducta partidista. De hecho, en algún momento del texto se hace énfasis en la abstención a la participación en todo partido político, como un elemento común entre obras aparentemente exitosas enfocadas a la educación popular⁷¹⁹.

Esto, sin embargo, no exime al religioso lasaliano de una vivencia de lo político en un sentido más amplio (al final de cuentas, en el texto se hace alusión al bien común, un importante concepto de la doctrina social y política cristiana). Así, en los textos de la RELAL se indica que el “compromiso histórico ante la desigualdad social” exige del religioso de la Salle la participación en el compromiso político, lo que le permite situarse “más efectivamente en la vida del mundo y de la Iglesia, insertándose en forma más resuelta en el ambiente (...) político de América Latina”. Incluso, para el logro de una buena pastoral de conjunto (u orgánica, como es llamada en el documento), el lasallista debe de poseer “un marco teórico-práctico y socio-político, actual y renovado”⁷²⁰.

Con relación a esto último, hay que decir que en el texto se plantea como una crítica la falta de una formación política-ideológica (o socio-política, como es llamada en otros textos⁷²¹) en el religioso de la Salle (que debería de estar presente en las etapas inicial y permanente de su vida consagrada⁷²²) al igual que otras habilidades consideradas de

⁷¹⁷ Basterrechea, *Carta*, 1978, pp. 22-23.

⁷¹⁸ Región, *Boletín. Edición*, 1984, pp.4-10.

⁷¹⁹ Región, *Boletín. Edición*, 1984, pp. 10, 15.

⁷²⁰ Región, *Boletín. Edición*, 1984, pp. 4, 15, 19, 21.

⁷²¹ Región, *Boletín*, 1987, p. 35.

⁷²² Región, *Boletín. Edición*, 1984, p. 21.

“desarrollo intelectual” como “las relaciones humanas y el comportamiento cívico”⁷²³, una de las propuestas más interesantes del documento y de otros textos previos al mismo) “en comunión con la Iglesia de América Latina”. Cabe señalar que, para los responsables de este texto, la ausencia de una formación política e ideológica en los Hermanos de las Escuelas Cristianas, les conduce a “favorecer y realizar una ideología desarrollista y a no ver la sociedad de clase”⁷²⁴.

Una crítica más a la supuesta actitud “apolítica” del Hermano de la Salle, va de la mano con el llamado apremiante a un mayor compromiso e interacción con los organismos nacionales de educación de cada país en los que la obra latinoamericana lasallista se encontraba presente. A su vez, para este documento, no sólo las instituciones educativas formales son un interesante medio de trabajo para el Hermano lasaliano, por lo que se propone también la inserción y la participación de éste incluso en movimientos populares⁷²⁵.

Es probable que esta última afirmación nazca de la particular situación que vivió América Latina en gran parte del siglo XX, circunstancia que, mezclada con el llamado a un enfoque más moderno por parte del Concilio Vaticano II, insertó las reflexiones lasallistas en un plano social más concreto. Por esta razón, no resulta extraño que sus cavilaciones vayan en el sentido de relacionar la misión de la Iglesia (y, por tanto, la suya propia) con las diversas esferas de vida y actuación del hombre.

Esto significa que el trabajo pastoral debe de ir más allá del plano religioso, y vincularse con los ámbitos social, económico y político en Latinoamérica pues, por otra parte (para los lasallistas que en esa época manifestaban su opinión desde la RELAL, y siguiendo, e incluso condensando las palabras de autores contemporáneos suyos), la fe del cristiano posee una dimensión política que debería de ser liberadora⁷²⁶.

Si bien todo parece indicar que los religiosos de la Salle no incurrieron en los excesos denunciados por el CELAM de Puebla con relación a los abordajes que se realizaban sobre la imagen, personalidad y circunstancias de Jesús, la visión que ofrecen sobre él en algunos

⁷²³ Región, *Boletín*, 1987, p. 36.

⁷²⁴ Región, *Boletín. Edición*, 1984, p. 20.

⁷²⁵ Región, *Boletín. Edición*, 1984, pp. 21-22.

⁷²⁶ Región Latinoamericana Lasallista, “Tres pasos sobresalientes de la evolución de la vida religiosa latinoamericana en los últimos 25 años” en *Boletín*, no. 44, Bogotá, Región Latinoamericana Lasallista, 1988, pp. 27-28.

de sus textos aporta algunas pistas sobre la importancia que las dimensiones política y social debían adquirir en el ministerio de los Hermanos de las Escuelas Cristianas de la época.

Así, en uno de los artículos del *Boletín* de la RELAL se desarrolla (entre otros temas) un interesante planteamiento sobre la faceta histórica de Jesús. Debido a esto, en el texto se menciona que fue un Mesías “muy presente en su pueblo, en su tiempo”, dado que se había encarnado “en una época determinada” y había anunciado “el Reino de Dios dentro de una realidad bien concreta, con implicaciones socio-políticas de gran profundidad”⁷²⁷.

Es muy probable que esta idea intentara exponer el deber que algunos religiosos latinoamericanos (lasallistas o no) sentían en ese momento de abrazar una forma de vida de seguimiento a Jesús “en la historia”, es decir, fuera de los marcos aparentemente intimistas y ahistóricos en los que había transcurrido la vida consagrada hasta ese momento⁷²⁸, según las palabras contenidas en este texto de la RELAL.

Por otra parte, debido a su carisma, centrado en la educación, no es extraño que los religiosos lasalianos aterrizaran sus preocupaciones políticas en el ámbito educativo. Es por esto que, en el boletín, se establece que la no participación partidista es una regla que no aplica al educando laico⁷²⁹.

De hecho, una de las grandes críticas que los Hermanos autores del boletín realizaron en el diagnóstico inicial del documento, es el descuido de los centros escolares de la educación en la participación política⁷³⁰. Esto se entiende cuando se considera la preocupación que, de acuerdo con lo dicho en el boletín, manifestaron algunos lasallistas latinoamericanos por una formación para los seglares de sus comunidades educativas inserta en la realidad. Un ejemplo de esto son incluso los proyectos relacionados con la familia lasaliana, en los que se llegó a considerar su formación en los aspectos “cívico-políticos, económicos, comunicaciones sociales y morales de Latinoamérica”⁷³¹ como una cuestión relevante.

⁷²⁷ Región Latinoamericana Lasallista, “Tendencias orientadoras de la vida religiosa latinoamericana” en *Boletín*, no. 44, Bogotá, Región Latinoamericana Lasallista, 1988, p. 32

⁷²⁸ Región, “Tendencias”, 1988, p. 32

⁷²⁹ Región, *Boletín. Edición*, 1984, p. 15.

⁷³⁰ Región, *Boletín. Edición*, 1984, p. 8.

⁷³¹ Región Latinoamericana Lasallista, *Boletín*, no. 48, Bogotá, Región Latinoamericana Lasallista, 1989, p. 129.

Lamentablemente, es muy difícil ver la manera específica en la que la formación cívica-política lasallista se desarrolló en los países pertenecientes a la RELAL, tanto para los Hermanos como para los alumnos y otros seglares. No obstante, el diagnóstico sobre la educación católica y lasallista en el mundo que se hizo a mediados de los ochenta a petición del Consejo General (al que ya se ha aludido con anterioridad), proporciona algunas pistas sobre el tema.

Uno de los países que destaca en este reporte es Nicaragua pues, durante las guerras civiles que le azotaron desde 1979 hasta 1990, los asuntos religiosos se entrelazaron con los políticos casi de forma inevitable. Debido a esto, es muy posible que los lasallistas se vieran en la necesidad de implementar en cierta medida las políticas educativas del Ministerio de Educación de este país (no sin algo de posible resistencia y descontento e, incluso, franca incomodidad), que poseían un discurso político, cívico, patriota y revolucionario muy radical desde la perspectiva lasaliana⁷³².

Y es que, aparentemente, las propuestas del Ministerio de Educación de Nicaragua coincidían con algunos aspectos propios de la educación católica, como el rechazo al racismo y la discriminación, la promoción de la justicia y la paz, o bien, el desarrollo de características como la cooperación, la sinceridad, la fraternidad, la honestidad, la modestia y el amor por el trabajo. Pero, por otro lado, los planteamientos educativos nicaragüenses oficiales proclamaban abiertamente su adhesión a la Revolución Popular Sandinista⁷³³, aspecto que para los lasallistas debió tener sus inconvenientes por manifestar una postura abiertamente ideológica y revolucionaria.

Asimismo, en este panorama complejo, no hay que olvidar que los Hermanos de la Salle tuvieron que hacer frente a intimidaciones y actos de violencia durante este período de la historia de Nicaragua. En este sentido, hay que señalar las tensiones diversas que los religiosos lasallistas tuvieron con la Guardia Nacional, los Ministerios de Gobernación y de Educación de Nicaragua y con la revolución sandinista, por hechos diversos⁷³⁴. Un ejemplo de ello fue el Colegio La Salle de la Ciudad de León, que el 15 de febrero de 1979 (desde las

⁷³² Lauraire, “Escuela”, 1985, pp. 40-42.

⁷³³ Lauraire, “Escuela”, 1985, p. 41.

⁷³⁴ Belza, Honorio, “Carta del Hno. Vr. Honorio Belza”, en *La Salle en México-Norte*, no. 227, Monterrey, Servicios Administrativos y Educativos, A.C., diciembre de 1979, pp. 29-31.

20:30 horas) fue allanado y ametrallado por militares y un grupo de BECATS⁷³⁵. Además de los daños materiales, en el incidente un Hermano resultó herido de gravedad mientras que otros fueron golpeados, detenidos y posteriormente interrogados. Todo parece indicar que dicho acto de violencia fue perpetrado por la persecución de jóvenes llevada a cabo por las autoridades⁷³⁶.

Un caso más fueron las problemáticas del Instituto Pedagógico La Salle de Managua. Estos problemas (que incluyeron el cese de profesores de este centro educativo, aparentes hostigamientos en persona y a través de los medios de comunicación, entre otros eventos no menos importantes) les hicieron establecer una estrategia de defensa (incluso por vía legal), en la que participaron otros actores como padres de familia, exalumnos, la Unión Nicaraguense de Asociaciones de Padres de Familia de Colegios Cristianos y otros⁷³⁷.

Otro caso particular dentro del espectro de la educación cívico-política lasallista, es también, el de los lasalianos de Paraguay quienes, al parecer, seguían un “ideario-marco” para todos los Centros Educativos Católicos del país, mismo que se inspiraba en el discurso de las orientaciones conciliares y pos-conciliares del Magisterio de la Iglesia (con lo cual puede apreciarse el control que la Iglesia logró efectuar en sus estructuras mediante la promoción de sus discursos).

Así, de acuerdo con este documento, los religiosos de la Salle buscaban inculcar en sus estudiantes “un sano patriotismo”, que incluía un interés por la defensa de la dignidad de la persona humana y la justicia social. Debido a lo anterior, la educación católica paraguaya (y, por tanto, la lasaliana) deseaba desarrollar en el educando un pensamiento crítico que fomentara la transformación de la sociedad, fortalecer su sensibilidad ante los problemas del mundo actual, despertar la actitud de servicio y aumentar su responsabilidad en cuestiones políticas y sociales mediante la preparación y la capacitación⁷³⁸.

Asimismo, el ideario lasallista de los Hermanos paraguayos retomó algunas reflexiones de la V Conferencia Latinoamericana de Provinciales (CLAP), que en 1973 en

⁷³⁵ Brigadas Especiales contra Actos Terroristas.

⁷³⁶ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Comunicación al Señor Ministro de la Gobernación”, en *La Salle México-Norte*, no. 223, Monterrey, Servicios Educativos y Administrativos, A. C., junio de 1979, pp. 25-26.

⁷³⁷ Pascual González, Cipriano Antonio y Estrada, Manuel, “Síntesis de los hechos que explican la problemática suscitada entre el instituto pedagógico La Salle de Managua y el Ministerio de Educación” en *Boletín*, no. 33, Bogotá, Región Latinoamericana Lasallista, 1984, pp. 6-11.

⁷³⁸ Lauraire, “Escuela”, 1985, pp. 64-68.

Guatemala, había declarado que “un cristiano no puede desligarse de la vida política, entendida ésta como participación en la vida de la comunidad local, nacional, mundial”. Con base en lo anterior, los religiosos lasalianos de Paraguay se propusieron promover los derechos humanos y favorecer la prosperidad de la colectividad, articulando la escuela con organizaciones que buscaran el bienestar de la comunidad, y elaborando programas específicos⁷³⁹.

Otros ejemplos interesantes de pronunciamientos y programas sobre la educación cívico-política lasallista en Latinoamérica son los de Guatemala y Honduras países que, en un “ideario lasallista” de 1984 enunciaron, entre otras cosas, su deseo de favorecer el liderazgo y la participación entre los miembros de la comunidad educativa. Es muy posible que el interés por desarrollar dichas características naciera de la búsqueda de la transformación de la realidad como una oportunidad para el pleno desarrollo del educando, quien se encontraba en manos de Hermanos y seglares que, con su trabajo aportaban “su conocimiento del mundo, (...) su experiencia familiar, cívica y sindical” por lo que formaban una comunidad educativa⁷⁴⁰.

Finalmente, un caso más de formación cívico-política de gran importancia es el de México, país del que, si bien no existe al respecto una cantidad de información considerable que sea disponible para el historiador, sí se ha podido localizar un pronunciamiento al respecto que tuvo lugar durante el Primer Capítulo Nacional Lasallista de 1970. Dicho documento es una declaración que surgió ante la necesidad de los Hermanos de “aclarar su posición con respecto a la política nacional y a la formación cívico-política de la comunidad educativa”⁷⁴¹.

Así pues, el texto parte de la idea de que el Hermano de la Salle “proclama el valor de las realidades terrenas y enseña con su vida la fe y la esperanza”, por lo cual “colabora en la formación cívico política de los componentes de la comunidad educativa”. Pese a esto, y debido también a la presencia de numerosos grupos de presión política, entre ellos algunos “de carácter reservado que buscan la escuela como instrumento de proselitismo”, los lasallistas establecen en su texto que, de acuerdo con la constitución pastoral *Gaudium et Spes*, el principio que rige la formación cívico-política de sus colegios es aquel que establece

⁷³⁹ Lauraire, “Escuela”, 1985, p. 70.

⁷⁴⁰ Lauraire, “Escuela”, 1985, pp. 68, 70.

⁷⁴¹ Hermanos, *Primer*, 1970, p. 47.

su no pertenencia a ningún sistema o partido político pues, “toda actuación que directa o indirectamente lo compromete con un determinado grupo político es factor y elemento de ambigüedad en otra misión que pretende encarnar el misterio de la Iglesia”⁷⁴².

La elaboración de un pronunciamiento de este tipo por parte de los Hermanos lasalianos mexicanos admite varias explicaciones. Una de ellas puede estar relacionada con el contacto que los lasallistas tuvieron con grupos de derecha que operaban en el ámbito estudiantil y universitario. Un ejemplo de ello, fueron los grupos de orientación anticomunista en Puebla que, en los años cuarenta y cincuenta, tuvieron entre sus militantes a estudiantes del Instituto Oriente (jesuita)⁷⁴³, del Pereyra (de los Hermanos de las Escuelas Pías) y, por supuesto, del Benavente de los Hermanos de la Salle⁷⁴⁴.

De hecho, algunos Hermanos han llegado a reconocer que en el Frente Universitario Anticomunista (FUA) también de Puebla, hubo participación lasallista, proveniente del Colegio Benavente, concretamente, de su preparatoria⁷⁴⁵ tal y como lo señaló el Hermano Rafael Martínez Cervantes:

⁷⁴² Hermanos, *Primer*, 1970, pp. 47-48.

⁷⁴³ Nicolás Dávila Peralta señala que este tipo de organizaciones no se limitaron a acoger laicos entre sus filas, pues la participación de consagrados fue incluso más comprometida. Un ejemplo de ello fue el impulso que los jesuitas otorgaron en los años treinta a Legión y Base, identidades que asumió la Liga Defensora de la Libertad Religiosa, una organización de lucha cristera, cuyos antecedentes se encuentran en la Liga Nacional de Estudiantes Católicos y los Caballeros de Colón, que llegaron a México en la primera década del siglo XX. Dávila Peralta, Nicolás, *Las santas batallas, la derecha anticomunista en Puebla*, 2^a edición, Puebla, Gobierno del Estado de Puebla/ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2003, pp. 35, 75, 156-157, 159.

⁷⁴⁴ Dávila, *Santas*, 2003, p. 94. La participación de algunos estudiantes de estos colegios católicos en grupos de carácter reservado fue conocida por varios sectores de la sociedad poblana. Ejemplo de esto es una obra teatral de 1962 titulada *Tragedia universitaria en tres actos y varios cuadros, en donde se narra la historia de la Reforma Universitaria, desde el dominio infamante de la casta sacerdotal de los fíus hasta nuestros días de gloriosa resurrección y disfrute de nuestra auténtica libertad de pensar*. En dicho documento, se pueden leer unos versos dedicados a los centros educativos privados entre cuyos alumnos había militantes del FUA: “Esos chicos del Oriente, del Pereyra, del Colón, del Esparza y Benavente son mulas de confesión”.

Yáñez Delgado, Alfonso, *La manipulación de la fe. Fíus contra carolinos en la universidad poblana*, 2^a edición, Puebla, Imagen Pública y Corporativa, 2000, p. 204.

⁷⁴⁵ “¿En el nombre de Dios?” en *Proceso*, 9 de julio 1977, versión digital en: <https://www.proceso.com.mx/4540/en-el-nombre-de-dios>, consultado el 10 de febrero de 2019.

Bonilla y Ramos, *Misión*, 2005, p. 203.
Dávila, *Santas*, 2003, p. 125.

(...) Y entonces él, que había fundado los Tecos de Guadalajara, quiso hacer algo así en Puebla y formó grupos del tipo equipo reservado... Tan extremoso [fue el movimiento], que llegó a deformar incluso la mentalidad de los muchachos... Se formó un grupo de choque en defensa religiosa... había hombres de 35 años que capitaneaban a estos jóvenes... y yo ya los encontré muy tensos en contra de los carolinos, los muchachos de la Universidad de Puebla... Cuando se formó la prepa del Benavente, entonces los utilizaron excesivamente. Lo malo es que nosotros no podíamos intervenir, pues porque era secreto todo aquello, ni nos dábamos cuenta... antes de morir, el padre les dijo a los jóvenes: "vayan con el señor arzobispo de Puebla, y pídanle un asesor"... Entonces, el señor Márquez me llama: "¿Quiere usted asesorarlos?" . Y yo le pregunté: "¿Qué significa asesorarlos?" "Que no se separen de la Iglesia"... Y acepté después de consultar con mi superior.

Mi asesoría no consistía en hacer estructuras ni crearlas ni poder deshacerlas porque eran intocables, pero yo creo que si algo se hizo fue decir: "Señores, el camino es por aquí"... De esos grupos, los mejores, gracias a Dios, han continuado una cultura valiosa, se dedican siempre a una línea del bien, buscando la verdad con la cultura cristiana... Ahora ya son sesentones... y me han preguntado "primero, ¿qué hicimos de malo?, segundo, ¿qué hicimos de bueno?, y tercero, ¿qué podemos hacer ahora?"... Estas últimas preguntas, para mí, son la certeza de que por lo menos hubo claridad en la dirección... de que no se separaron de la Iglesia... Yo les dije, "bueno, lo que hicieron de mal, se los dije entonces, era ese secretismo y por eso me separé oficialmente de ustedes"... y les dije: "me separo porque no me siento escuchado..." "Y lo bueno que hicieron ya se los he dicho". "Y ahora ¿qué hacemos?" "...escriban, hablen." Y eso es lo que sigo haciendo, tratando de que la gente hable más, se instruya más.

... Yo creo que como resultado de una formación difícil, que me cayó encima por petición del señor arzobispo, con permiso de mis superiores, con muchos riesgos y con un poco de difamación, me fui a Roma y a recorrer América Latina en

donde me veían de reojo, porque pensaban que yo estaba militando en la extrema derecha en este país⁷⁴⁶.

En otro testimonio, proveniente del Hermano José Cervantes, se puede leer un contexto muy similar:

Yo creo que ese movimiento del Frente Universitario Anticomunista (FUA), si bien nace de la sociedad, como una reacción a la marxistización (...) –la concepción de ellos es de que todas las estructuras económicas, jurídicas, sociales, todas, deben ser de cristianos, porque fue [en] la Edad Media cuando el mundo era así. Pero ahora no es así...

...El Distrito Norte desde muy al inicio se mantuvo al margen...En un momento, tuvimos un superior residente en Roma, de origen mexicano, que también apoyó esos movimientos, más inspirado por el deseo de hacerles el bien, y su tesis fue, porque nos la dijo, “Si no los atendemos nosotros, ¿quién? Van a caer en manos marxistas; nosotros tenemos credibilidad”.

...en lo personal, repito, fue una reacción muy bien intencionada, pero con un marco teológico, sociológico y político de otras épocas...eran buenos muchachos; ése es el problema; tienen buena intención, tienen calidad de vida, pero,...con su marco no pueden ir a ningún lado...repito, es una minoría⁷⁴⁷.

Como ha podido observarse, los testimonios arriba mencionados, hacen alusión a las luchas que se suscitaron en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en los años sesenta entre el FUA y los grupos liberales de la Universidad. En esta etapa de la historia poblana los combates ideológicos entre ambos grupos dieron origen a un conflicto social en 1961, cuyo detonante fue la nueva política de Teléfonos de México para implementar el servicio medido en Puebla⁷⁴⁸. Aunque, ciertamente, el trasfondo del problema era el anticomunismo de la derecha en la ciudad (representada por el empresariado y algunos sectores de la Iglesia), que se manifestaba contra los grupos liberales de la Universidad.

⁷⁴⁶ Bonilla y Ramos, *Misión*, 2005, pp. 203-204.

⁷⁴⁷ Bonilla y Ramos, *Misión*, 2005, p. 205.

⁷⁴⁸ Dávila, *Santas*, 2003, p. 123.

Cabe señalar que, entre los acontecimientos que las querellas provocaron, hubo una manifestación de repudio a Fidel Castro el 24 de abril de 1961 organizada por el FUA y en la que participaron también alumnos de escuelas católicas. Después de este evento, los estudiantes del grupo liberal (los “carolinos”) marcharon al Colegio Benavente, con la intención de ingresar al plantel, por ser un centro con presencia de integrantes del FUA. Hay que decir que no pudieron cumplir con su propósito pues la fuerza pública (alertada por los Hermanos) les hizo desistir de su objetivo, ante lo cual algunos estudiantes apedrearon puertas y ventanas del recinto⁷⁴⁹.

La violencia contra el Benavente fue tal, que apareció de manera constante en los discursos de los principales actores educativos, políticos y sociales de las querellas poblanas. A su vez, los medios de comunicación dedicaron al suceso una amplia cobertura, además de que la Federación Nacional de Lasallistas (que representaba a cerca de 85 mil miembros) exigía el castigo de los autores intelectuales y materiales de la agresión al Benavente, mediante desplegados publicados en periódicos como *El Sol de Puebla* y *La voz de Puebla*⁷⁵⁰.

El suceso, además, puso en estado de alerta a la Federación de Sociedades de Padres de Familia del Estado de Puebla. Por ello, la noche del 25 de abril de 1961, esta asociación se reunió en el piso de la Junta de Mejoramiento Moral, Cívico y Material del Municipio de Puebla con representantes de la Asociación de Distribuidores Automóviles, del Club Sembradores de la Amistad, de la Sociedad Mutualista de Dependientes y Club de Leones, del Club Rotario “5 de Mayo”, entre otros actores sociales no menos importantes. Cabe señalar que, entre los asistentes a esta junta, se encontraban los directores de algunos centros educativos privados como el Oriente, el Carlos Pereyra y, por supuesto, el Benavente⁷⁵¹.

El resultado de la junta fue la conformación de un comité de emergencia cuyo propósito sería defender a los estudiantes de escuelas particulares al igual que a la sociedad poblana aunque, ciertamente, el Benavente llegó a contar con otro tipo de defensas. Ejemplo de ello fue la custodia de estudiantes internos, quienes se prepararon para tal efecto con

⁷⁴⁹ Dávila, *Santas*, 2003, p. 125.

⁷⁵⁰ Yáñez, *Manipulación*, 2000, pp. 53, 93.

⁷⁵¹ Yáñez, *Manipulación*, 2000, p. 48.

utensilios que fueron usados como armas contundentes (varillas corrugadas, macanas, etc.), además de que emplearon vendas enyesadas para protegerse de los ataques⁷⁵².

Es necesario señalar que en el Benavente se suscitarían otros acontecimientos. Así, el 4 de mayo de 1961 el diario poblano *La Opinión* informaba sobre el rumor de que tres camiones con estudiantes del FUA de México se habían concentrado en este colegio. A su vez, en dicha institución los estudiantes solían corear “Eje, eje, eje, queremos sangre de hereje” y otras expresiones similares. Asimismo, algunos alumnos e internos del Benavente apresaron a un misionero protestante que hacía proselitismo cerca del colegio, por lo cual obtuvieron una severa amonestación de parte del director del centro, el Hermano Rafael Martínez Cervantes⁷⁵³.

Por otra parte, las hostilidades hacia el Benavente no serían exclusivas de los rivales del FUA pues, en realidad, este grupo intentó atentar también contra el colegio, a fin de culpar a sus enemigos ideológicos y políticos. Un ejemplo de esto fue un incidente ocurrido el 2 de junio de 1961, jornada en la que algunos militantes del FUA se propusieron arrojar piedras contra el Benavente, a fin de culpar a los carolinos. Los hechos no pasaron a mayores por la intervención de un grupo de taxistas que simpatizaban con los carolinos y que frustraron el ataque⁷⁵⁴.

Es difícil imaginar que, en el contexto político, académico y social en el que se encontraba inserto el colegio Benavente, los Hermanos desconocieran del todo la presencia y actividades de los grupos de carácter reservado que se desarrollaron en Puebla, tal y como se lee en los testimonios arriba presentados. La prueba está en que, aparentemente, la noticia de los grupos de carácter reservado en los colegios de los religiosos lasalianos pudo llegar a las autoridades del distrito y a otras latitudes del panorama lasallista.

Incluso, el Hermano Rafael Martínez Cervantes llegó a reunirse con los principales líderes del FUA y con dos miembros del “eje ideológico-político” del MURO, conocidos como los “doce apóstoles”⁷⁵⁵. En dicha sesión, que se llevó a cabo en la fábrica La Teja,

⁷⁵² Poco tiempo después, en enero de 1962, las revistas *Reporter* y *Política* llegaron a señalar que algunos elementos del FUA incluso recibían adiestramiento en el Colegio Benavente en técnicas de combate callejero y en el manejo de armas contundentes. Yáñez, *Manipulación*, 2000, pp. 51, 225.

⁷⁵³ Yáñez, *Manipulación*, 2000, pp. 67, 86, 117.

⁷⁵⁴ Dávila, *Santas*, 2003, p. 132.

⁷⁵⁵ Klaus Feldman, Federico Muggenburg, Antonio Quintana, Luis Felipe Coello, Víctor Manuel Sánchez Steinpreis, Manuel Antonio Díaz Cid, Fernando Baños Urquijo, Carlos Figueroa Sandoval, Ignacio Rodríguez Carreño, Gastón Pardo Pérez, Augusto Domínguez Guzmán y Luis Pazos (si bien la pertenencia de este

este religioso lasallista manifestó su preocupación ante la generalización de las confrontaciones entre los grupos liberales y conservadores de Puebla, señalando que “eso es engañar y engañarse a sí mismo, y esto no lo desea Dios”⁷⁵⁶.

Por otra parte, hay que recordar que el FUA, el MURO (Movimiento Universitario de Renovadora Orientación, conocido por su clara inclinación anticomunista y cuyos fundadores estudiaron en centros lasallistas como el Benavente en Puebla, y el Cristóbal Colón y el Simón Bolívar de la Ciudad de México⁷⁵⁷) y otros grupos similares eran del conocimiento e, incluso, contaron con el apoyo y la aprobación del arzobispo de Puebla don Octaviano Márquez y Toriz⁷⁵⁸. Éste, de acuerdo con el testimonio de los lasallistas arriba expresado, no solicitó a los Hermanos el combate de este tipo de asociaciones sino, exclusivamente, la permanencia de sus miembros dentro de la Iglesia⁷⁵⁹. Incluso, es posible inferir que fue Márquez y Toriz quien nombró directamente al Hermano Rafael Martínez como consejero del FUA ante el fallecimiento del padre jesuita Manuel Figueroa en mayo de 1958, quien había sido el mentor de este tipo de agrupaciones de carácter reservado⁷⁶⁰.

Sin embargo, pese a lo anterior, sí es muy probable que los Hermanos no pudieran visualizar el alcance de la obra de este tipo de asociaciones. No hay que olvidar que esta categoría de sociedades secretas solían poseer una estructura piramidal que agrupaba a sus miembros en pequeñas células (la mayoría de no más de diez integrantes), las cuales

último al grupo de los “doce apóstoles” es cuestionada por la edad -14 años- con la que contaba en ese momento). Santiago Jiménez, Mario Virgilio, “El Yunque, FUA y MURO (1954-1975). Entre la reserva, el secreto y lo público”, en Solís Nicot, Yves Bernardo Roger (Coordinador), *Sociedades secretas clericales y no clericales en México del siglo XX*, México, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2018, p. 254.

⁷⁵⁶ Yáñez, *Manipulación*, 2000, p. 180.

⁷⁵⁷ Yáñez, *Manipulación*, 2000, p. 178.

⁷⁵⁸ Herrán Ávila, Luis Alberto, “Las guerrillas blancas: anticomunismo trascultural e imaginarios de derechas en Argentina y México, 1954-1972”, en *Quinto Sol*, v. 19, no. 1, enero-abril, Santa Rosa-La Pampa, Universidad Nacional de la Pampa, 2015, versión digital en:

https://www.redalyc.org/articulo_0a?id=23138585003, consultado el 14 de febrero de 2019, pp. 13, 15.

⁷⁵⁹ Cabe recordar que, en el caso de otras instituciones anticomunistas y de derecha, la ruptura fue inevitable. Un ejemplo de ello fue el caso de la excomunión de Joaquín Sáenz Arriaga (líder espiritual de los Tecos) por el cardenal Darío Miranda y Gómez. López Macedonio, Mónica Naymich, “Los Tecos de la Universidad Autónoma de Guadalajara y el gobierno de Chiang Kai-Sek a principios de los años setenta” en *Contemporánea. Historia y problemas del siglo XX*, v. 1, año 1, 2010, versión digital en:

http://www.geipar.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2012/05/09_Dossier07.pdf, consultado el 14 de febrero de 2019, pp. 142, 144.

⁷⁶⁰ Santiago, “Yunque”, 2018, pp. 247, 250-251.

obedecían a su líder inmediato (y podían tener un asesor espiritual, la mayoría de las veces, un sacerdote), y desconocían a quienes se encontraban en posiciones por encima de ellos⁷⁶¹.

A su vez, no hay que olvidar que los grupos de carácter reservado se caracterizaron por la discreción y el secretismo, además de que implementaron diversas estrategias que fueron minando la autoridad de los grupos y las instituciones a los cuales también pertenecían sus miembros. Por ello, no es de extrañar que los integrantes de este tipo de asociaciones no desarrollaran una lealtad similar hacia los colegios de los Hermanos de la Salle⁷⁶², los cuales, a su vez, se convirtieron en los espacios idóneos para la creación de grupos secretos católicos, al igual que los centros educativos de otras órdenes religiosas como los jesuitas, los maristas, los salesianos y otros⁷⁶³. Esto se debió en gran medida a que algunas de estas agrupaciones mantenían una fachada educativa de cara a la sociedad, al grado de que llegaron a mostrarse como entidades sociales y educativas⁷⁶⁴, por no hablar del hecho de que la cuestión educativa fue, en numerosas oportunidades, un elemento crucial en sus reivindicaciones y reclamos⁷⁶⁵.

Debido a esto último, no sorprende que la formación cívico-política fuera vista con sospecha por los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Y es que muchas de estas supuestas organizaciones educativas y sociales adoptaron un lenguaje cívico cuya expresión más evidente y manifiesta eran los nombres mismos de estas agrupaciones (como la Federación Cívica Mexicana) que se dedicaron, en varios casos, a la formación política de los católicos para la resistencia cívica⁷⁶⁶.

En otro orden de ideas, es muy probable también que la declaración del Primer Capítulo Nacional Lasallista de 1970 surgiera como resultado del llamado que el cardenal

⁷⁶¹ Solis Nicot, Yves Bernardo Roger, “La U, un acercamiento desde los archivos vaticanos y mexicanos”, en en Solis Nicot, Yves Bernardo Roger, *Sociedades secretas clericales y no clericales en México en el siglo XX*, México, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2018, p. 55

⁷⁶² Solis, “La U”, 2018, p. 65.

⁷⁶³ González, Fernando M., “Cuando una sociedad secreta se manifiesta con violencia ante sus antiguos aliados. De Tecos, jesuitas, clérigos y políticos, etcétera”, en en Solis Nicot, Yves Bernardo Roger, *Sociedades secretas clericales y no clericales en México en el siglo XX*, México, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2018, p. 222.

⁷⁶⁴ Solis, *Sociedades*, 2018, p. 13.

⁷⁶⁵ Hernández García de León, Héctor, “El movimiento sinarquista y el cambio de orientación de la Revolución mexicana, en en Solis Nicot, Yves Bernardo Roger, *Sociedades secretas clericales y no clericales en México en el siglo XX*, México, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2018, pp. 184-185.

⁷⁶⁶ Guerra Manzo, Enrique, “Los círculos tiranicidas del catolicismo mexicano”, en Solis Nicot, Yves Bernardo Roger, *Sociedades secretas clericales y no clericales en México en el siglo XX*, México, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2018, p. 119, 142.

Miguel Darío Miranda Gómez hizo en marzo de 1970 a los directores y responsables de colegios católicos, invitándolos a reprobar las afiliaciones estudiantiles al MURO y a grupos de ideología marxista⁷⁶⁷. Si bien es difícil reconstruir las motivaciones por las cuales los lasallistas pudieron probablemente adscribirse a la petición del cardenal Miranda (además de la obvia obediencia a la jerarquía eclesiástica mexicana), sí es posible afirmar su desacuerdo con el marxismo, lo cual pudo ser un importante estímulo para elaborar una declaración de este tipo.

Un ejemplo de lo anterior es el primer capítulo del distrito México-Norte (realizado en 1970 en la ciudad de Gómez Palacio, Durango) que consigna, entre otros temas, las inquietudes y actividades de la Comisión de Pastoral Educativa que presentó diversas sugerencias y orientaciones a los Hermanos presentes en el Capítulo. Entre éstas se encontraba un comentario por el cual se pedía que se tuviera mucho cuidado en el uso de ciertas expresiones, pero especialmente de la frase “servicio educativo de los pobres”, pues el Capítulo General había elaborado otra que determinaba “mejor la finalidad y los medios”, la cual usaba las palabras “servicio de los pobres por la educación”. Cabe señalar que la razón de este cambio fue la preocupación por evitar “que la confusión de términos pudiera llegar hasta conclusiones de tinte marxista”⁷⁶⁸.

Los lasallistas de México también llegaron a posicionarse en contra de ideologías (como el marxismo) e instituciones de izquierda (como el Partido Comunista) por la situación que vivieron sus comunidades (en las cuales había muchos novicios en plena formación y algunos Hermanos mexicanos) en Cuba. En este país, los Hermanos fueron partícipes del clima de tensión y desconfianza que se generó entre la Iglesia y el gobierno posterior al triunfo de la Revolución en 1959⁷⁶⁹, para zozobra de los religiosos lasalianos mexicanos que dieron puntual seguimiento a la cuestión, especialmente ante el cierre de obras, el encarcelamiento de algunos Hermanos, entre otros roces más⁷⁷⁰.

⁷⁶⁷ Blancarte, *Historia*, 1992, p. 283.

⁷⁶⁸ Hermanos, *Presentación*, 1970, p. 44.

⁷⁶⁹ Kirk, John M., “La Iglesia en Cuba, 1959-1969: ¿Emergiendo de las catacumbas?”, en *Nueva Antropología*, v. IX, no. 31, Distrito Federal, Asociación Nueva Antropología, A.C., 1986, (diciembre), versión digital en: <https://www.redalyc.org/pdf/159/15903102.pdf>, consultado el 14 de septiembre de 2019, pp. 28-29.

⁷⁷⁰ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “El Hermano Asistente informa de Cuba”, en *La Salle en México*, no. 26, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, febrero de 1961, p. 3.

Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Avisos y recomendaciones. Intenciones para el mes de febrero”, en *La Salle en México*, no. 26, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, febrero de 1961, p. 10.

Las alusiones a la formación cívico-política promovida por los lasallistas mexicanos se encuentran también en otro documento perteneciente al tercer Capítulo del Distrito México-Norte realizado en diciembre de 1975 en Hermosillo, Sonora. Así, entre las muchas decisiones tomadas en el evento, se expresó el deseo de “preparar a los alumnos a la vida cívica entendida como una forma actual de promoción de los valores cristianos, promoviendo entre ellos las actividades de Servicio Social”⁷⁷¹.

Pese a esto, los Hermanos de la Salle se plantearon una necesaria renovación que educara “en la libertad por la participación responsable del alumno” ¿Debe entenderse esta participación como una actividad con connotaciones sociales e, incluso, políticas? Lamentablemente el texto no es claro al respecto, no obstante, no es difícil pensar que las inquietudes lasalianas correspondían con las discusiones despertadas por el Vaticano II, que movieron a muchas congregaciones a repensar su práctica educativa. Un ejemplo de esto fue la Compañía de Jesús, en la que se discutió la pertinencia de formar líderes a los que se inculcaran valores, hacer mayor énfasis en la educación de la libertad del estudiante más que en la disciplina y destacar el trabajo comunitario en la formación de éste, entre otros temas no menos importantes⁷⁷².

Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Avisos y recomendaciones. Intenciones para el mes de noviembre”, en *La Salle en México*, no. 23, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, noviembre de 1960, p. 10.
Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Avisos, noticias, recomendaciones. Intenciones especiales”, en *La Salle en México*, no. 24, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, diciembre de 1960, p. 10.
Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Avisos y recomendaciones. Intenciones para el mes de marzo. Intenciones particulares”, en *La Salle en México*, no. 27, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, marzo de 1961, p. 10.

Hermanos de las Escuelas Cristianas, “¡Ayuda para nuestros atribulados Hermanos de Cuba!”, en *La Salle en México*, no. 27, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, marzo de 1961, p. 16.

Berchmans Leopoldo, “¡S.O.S.! de nuestros Hermanos de Cuba ¡S.O.S.! ¡S.O.S.!”, en *La Salle en México*, no. 27, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, marzo de 1961, p. 18.

Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Nuestros prójimos los Hermanos cubanos”, en *La Salle en México*, no. 31, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, julio de 1961, p. 2.

De la Vega, Benjamín, “Siembra de bondad da su fruto”, en *La Salle en México*, no. 31, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, julio de 1961, p. 20.

Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Nuestros prójimos los Hermanos atribulados. Si nos llevan a la cárcel”, en *La Salle en México*, no. 32, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, agosto de 1961, pp. 2-3.

Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Sucedió en Cuba”, en *La Salle en México*, no. 33, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, septiembre de 1961, pp. 7-8.

Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Homenaje a nuestros Hermanos Cubanos”, en *La Salle en México*, no. 34, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, octubre de 1961, p. 25.

⁷⁷¹ Hermanos, *Tercer*, 1975, p. 49.

⁷⁷² Torres-Septién, *Educación*, 1997, p. 276.

Por otra parte, pese a la actitud aparentemente apolítica de los lasallistas (que más bien es no partidista, ni seguidora de algún grupo ideológico concreto), no significa que no manifestaran un interés por el panorama nacional. De hecho, una de las principales preocupaciones de los asistentes al Primer Capítulo Nacional Lasallista de 1970 era definir la finalidad de la congregación en México, tema que propició la discusión de diversas problemáticas entre los lasallistas del país, y para lo cual se creó incluso una comisión que revisara y diera seguimiento a la cuestión. Ciertamente, este aire renovador era un eco de las reflexiones del Instituto en Roma las cuales, a su vez, eran el resultado de las transformaciones del Vaticano II, que se hicieron sentir en otras congregaciones.

Un ejemplo de los cambios que se operaron en las congregaciones religiosas debido a la influencia del Vaticano II fueron los Misioneros del Espíritu Santo (MSpS), un instituto religioso fundado en 1914 (en la Capilla de las Rosas del Tepeyac, Ciudad de México) por Concepción Cabrera de Armida (1862-1937) y el sacerdote marista Félix de Jesús Rougier (1859-1938)⁷⁷³. Así, el resultado de las reflexiones de este grupo religioso fue un cambio en sus constituciones (que no se habían alterado desde 1939), a las cuales se agregó un apartado sobre los laicos en la Iglesia y las maneras en las cuales los MSpS deberían procurar una mayor comunicación con ellos. Esto último fue verdaderamente importante, al grado de que generó una transformación en la identidad de los MSpS pues, aunque habían nacido para enfrentar a los malos sacerdotes ayudándolos con la expiación de sus pecados, su nueva relación con los seglares los convertía en consejeros y acompañantes espirituales de todos los miembros de la Iglesia⁷⁷⁴.

Asimismo, los Misioneros del Espíritu Santo hicieron expresa su preocupación y compromiso por los pobres, y se centraron en rescatar las fuentes primarias de su congregación, tratando de respetar la vuelta a las raíces que el Concilio Vaticano II había propuesto. Una conclusión más a la que estos sacerdotes llegaron fue la necesidad de dejar de ver el crecimiento de sus fundaciones como una prioridad, por el coste económico que

⁷⁷³ Misioneros del Espíritu Santo Provincia de México, *Historia y fundadores*, 2018, versión digital en: <https://mspsprovinciamexico.org/historia-y-fundadores/>, consultado el 31 de marzo 2019.

⁷⁷⁴ Gómez Villanueva, Mariana Nayelli, *De la Revolución mexicana al Concilio Vaticano II: El proyecto religioso de los Misioneros del Espíritu Santo (1914-1970)*, Ciudad de México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C., 2018, versión digital en: <http://repositorio-digital.cide.edu/bitstream/handle/11651/2560/161604.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, consultado el 31 de marzo de 2019, pp. 102, 109.

esto implicaba y por la falta de personal religioso pues, como en el caso de otros sectores de la Iglesia, las vocaciones y las ordenaciones habían caído⁷⁷⁵.

A su vez, y como resultado del Vaticano II, los franciscanos mexicanos, vivieron una etapa muy compleja (no carente de conflicto) a principios de los años setenta. Entre las muchas cosas que sucedieron en esta época, destacan dos fenómenos puntuales. El primero de ellos fue la denuncia que los franciscanos del sureste mexicano hicieron de las cómodas condiciones de vida (“burguesas”) de otros miembros de su congregación en el centro del país. Por otra parte, estos mismos frailes del sureste de México hicieron modificaciones a su forma de vida y de trabajo, por considerarlos alejados del contexto político y social de las comunidades en las cuales estaban insertos. En este sentido, los frailes trataron de incidir en la situación rural de la población indígena al grado de ser acusados de socialistas, situación por la que fueron vistos con recelo por la Provincia del Santo Evangelio⁷⁷⁶.

Por su parte, y en el campo de la educación, los jesuitas en México entraron en un proceso de autocritica después del Vaticano II. Al respecto hay que decir que, si bien este ánimo renovador no fue generalizado, sí se dejó sentir de manera clara, resultado de lo cual fue la realización de un estudio evaluatorio en 1968. En dicho análisis se plantearon diversas observaciones sobre la labor realizada en sus colegios que, definitivamente, no eran positivas, lo cual llevó a los jesuitas a cerrar su centro educativo más prestigiado en México, el Instituto Patria⁷⁷⁷, cuya clausura inició en 1972 y concluyó en 1976.

En fin, para los Hermanos integrantes de la comisión sobre la finalidad del Instituto en México, era clara la necesidad de debatir la validez e incidencia del trabajo lasallista en el “marco sociocultural concreto” del país, cuya situación, desde la perspectiva de este grupo de trabajo, parecía urgir a los hermanos a que su servicio por los más necesitados fuera más evidente en sus obras⁷⁷⁸.

A su vez, la labor educativa lasaliana en México se hacía pertinente ante los ojos de los religiosos de la Salle por su impacto en el desarrollo y la integración social de la nación,

⁷⁷⁵ Gómez, *Revolución*, 2018, pp. 102-107.

⁷⁷⁶ Rodríguez López, Alejandro, *Iniciación ritual y vida conventual contemporánea: El caso del noviciado franciscano de Tapachula, Chiapas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2017, versión digital en:

https://www.academia.edu/36642376/Iniciaci%C3%B3n_ritual_y_vida_conventual_contempor%C3%A1nea_el_caso_del_noviciado_franciscano_de_Tapilula_Chiapas, consultado el 1 de mayo de 2019, pp. 27-93.

⁷⁷⁷ Torres-Septién, *Educación*, 1997, pp. 271-277.

⁷⁷⁸ Hermanos, *Primer*, 1970, pp. 5, 7.

por no hablar de lo que ellos consideraban su “tarea de culturización y humanización válida dentro del marco nacional y del sistema educativo”⁷⁷⁹. Otro ejemplo más de la preocupación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas por una adecuada adaptación de su misión a la realidad mexicana lo proporcionan los lasallistas del distrito México-Norte, quienes en su segundo Capítulo de Distrito (Gómez Palacio, Durango, diciembre de 1971) manifestaron su interés por discutir la esencia de la escuela católica, lo que dio pie a interesantes pronunciamientos políticos y sociales.

Así, los Hermanos de las comunidades del norte afirmaron que, entre las muchas acepciones que el calificativo “católica” de sus escuelas poseía, se encontraba la capacidad de que la Iglesia actuara en el orden temporal a través de ellas, formando parte de “la cultura, la vida social y política del País”. Asimismo, entre las propuestas más votadas en este evento, se encuentra una que hace referencia a la necesidad de que las comunidades educativas elaboraran un proceso a través del cual éstas imprimieran “una dirección evangélica a la transformación social y política”⁷⁸⁰ de México.

Asimismo, poco tiempo después, durante el Tercer Capítulo de distrito llevado a cabo en Hermosillo, Sonora en diciembre de 1975, los lasallistas norteños reconocieron un conocimiento deficiente de la realidad de México. Por ello, se consideró necesaria la creación de una comisión que analizara la situación nacional y que estudiara, interpretara y expresara las características de la misión y obras lasallistas en el país, considerando la evolución de la educación y las necesidades locales de la Iglesia⁷⁸¹ pues, aparentemente (tal y como lo manifestaron los religiosos de la Salle en otra ocasión), a través de su trabajo intentaban “responder más adecuadamente a las necesidades de nuestra Patria”. De hecho, con relación a este último punto, los Hermanos lasalianos del Distrito México Norte propusieron la realización de un Plan Global, considerando la situación actual y el futuro del país⁷⁸².

Todo lo anterior es una muestra del discurso lasallista que expuso algunos elementos de su forma de concebir la formación cívica-política en Latinoamérica y en México. En este punto, entonces, sería interesante buscar la forma concreta en la cual se impartieron este tipo

⁷⁷⁹ Hermanos, *Primer*, 1970, p. 7.

⁷⁸⁰ Hermanos, *Segundo*, 1971, pp. 36, 88.

⁷⁸¹ Hermanos, *Tercer*, 1975, pp. 42-43.

⁷⁸² Hermanos, *VI*, 1987, pp. 24, 26.

de contenidos en clase, para lo cual los libros de texto de civismo (y otros con contenidos cívicos, como los textos de formación de valores) que los lasallistas elaboraron son una excelente opción para adentrarse en el tema.

4. La educación cívica lasallista en México a través de sus textos

El cristiano debe portarse cristianamente en todos sus actos,
al menos por motivo de caridad.

Beltrán Jorge, *La Salle en México Norte*, 1964.

La urbanidad no es otra cosa que la elegancia de la caridad.

Ramstone, *La Salle en México Norte*, 1967.

Las buenas maneras se adquieren con mayor facilidad en la niñez y la juventud pues en esta edad las costumbres se adquieren casi sin esfuerzo, y es muy difícil destruirlas, por no decir que la mayoría de las veces, ya que se convierten en algo definitivo.

Ramstone, *La Salle en México Norte*, 1967.

Resulta muy difícil poder hablar de un proyecto educativo neutro ideológicamente hablando. Esto se debe a que todos los esquemas de enseñanza poseen una intencionalidad, que permea los programas escolares, los modelos educativos, los libros de texto, las políticas o directrices educativas y otros aspectos no menos importantes. Uno de los propósitos de todo esto es otorgar al estudiante un conjunto de conocimientos pero, también, una identidad y un cúmulo de actitudes, como parte de un proyecto mayor que puede poseer atributos políticos, religiosos, culturales y sociales concretos.

Considerando todo esto, no sorprende cuando se asegura que los alumnos pertenecientes a centros educativos católicos (como aquellos que acuden a otro tipo de establecimientos, entre ellos, los oficiales y los pertenecientes a otras religiosidades) reciben una educación que pretende formarlos para responder a las circunstancias cotidianas, o bien, para el desempeño de comportamientos y maneras de pensar concretos, todos ellos acordes con los principios y valores promovidos por el centro educativo de su elección o la de sus familias.

Como se dijo líneas arriba, los libros de texto son parte de este fenómeno. De hecho, este tipo de dispositivos propician la interiorización de conductas en los educandos, de tal manera que puede considerarse que funcionan como instrumentos de encausamiento, promotores de un comportamiento inducido y mecanismos que propagan la visión del mundo

de las instituciones escolares y de otros actores políticos, económicos y sociales, con lo que se convierten, a su vez, en herramientas que permiten el ejercicio del poder.

Como se ha visto en secciones previas de este proyecto de investigación, el civismo sensibiliza para el servicio comunitario, busca desarrollar la conciencia política, fomenta el conocimiento del sistema político de la nación y divulga la tolerancia política y el respeto a los derechos. Por ello, resulta un medio idóneo para el estudio de la propagación de prácticas y conductas, muchas de ellas ligadas con el control y los mecanismos de contención, que inician en el plano individual y tienen una proyección social en el ámbito comunitario y en el espacio político y social.

Partiendo de estas ideas, el presente capítulo tiene como propósito demostrar que los contenidos cívicos que los lasallistas mexicanos promovieron durante el siglo XX en sus libros de texto, tuvieron una clara intención ideológica destinada al desarrollo de una persona cívica particular, un proceso que se manifestó en dos vertientes.

La primera de ellas, es la formación de una masculinidad católica, cincelada por las ideas del Magisterio de la Iglesia, que propiciaba el ejercicio de las virtudes, expresadas a través de las buenas maneras. La segunda, es la formulación de un liderazgo católico, más evidente en los textos de bachillerato, debido a la edad de los estudiantes pertenecientes a este nivel educativo. Así pues, para este apartado, la intención lasallista en sus libros de civismo (y, probablemente también en el tipo de educación que promovían) o de manuales escolares con contenidos cívicos (como en el caso de los libros de clase de Formación de Valores) era formar buenos cristianos que, posteriormente, podían ser buenos ciudadanos, y no al revés.

A fin de cumplir con la meta fijada para este capítulo, se estudiará el discurso contenido en algunos de los libros de civismo para primaria y secundaria, y otros con contenidos cívicos como los textos de formación de valores de bachillerato, que fueron publicados por los Hermanos de las Escuelas Cristianas a través de la editorial Enseñanza en México, durante los años 1953-1989. Para ello se hará uso de una metodología ecléctica, que retoma aspectos pertenecientes a la escuela integracionista del análisis del discurso de Patrick Charaudeau y a la óptica del Análisis Crítico del Discurso (ACD). Asimismo, se hará uso de un conjunto de categorías igualmente ecléctico, en el que destacan las nociones de *civilización, civilidad, buenas maneras, formación de masculinidades y roles de género*.

Así, en un primer momento, se definirán los presupuestos metodológicos bajo los cuales se trabajará en este apartado. Más adelante, esta sección se enfocará en el destinatario de los libros de civismo que los religiosos lasalianos publicaron en México, tema que permite adentrarse en el lector modelo para el cual fueron redactados estos manuales escolares de los Hermanos (entre otros temas directamente vinculados, como la coeducación). Posteriormente, se argumentará sobre el desarrollo de las virtudes en los estudiantes mediante los libros de clase de civismo como un elemento fundamental de la masculinidad que se buscaba fomentar en los textos de los religiosos de la Salle.

Finalmente, se tocarán rápidamente los temas vinculados a la formación política del país que los lasallistas mostraban en sus colegios, además de que se analizarán los contenidos cívicos presentes en los textos de formación de valores de los Hermanos. Cabe señalar que los datos proporcionados por este análisis arrojarán luces que permitirán responder al cuestionamiento sobre cuáles son los principios bajo los cuales se formaba la persona cívica que los libros lasallistas promovieron lo que, posteriormente, permitirá determinar el modelo general de persona cívica y civismo lasaliano que pudo haberse implementado en los años de interés de la presente investigación (1953-1989).

4.1. El Análisis Crítico del Discurso en el estudio de libros de texto: Una aproximación metodológica.

Enseñar y aprender son prácticas sociales en las cuales los libros de texto y los discursos contenidos en ellos tienen una injerencia importante, razón por la cual el Análisis Crítico del Discurso (ACD) ha desarrollado abordajes teóricos que pueden ser aplicados al ámbito de lo educativo y, de manera concreta, a los libros de texto. Así pues, en el presente capítulo se empleará como metodología un análisis del discurso, adscrito a los postulados del ACD, para lo cual se considerará:

1. La definición del objeto de estudio (el texto y la imagen): Es necesario recordar que el ACD acepta que el discurso “incluye la interacción conversacional, los textos escritos y también los gestos asociados, el diseño de portada, la disposición tipográfica, las imágenes y cualquier otra dimensión o significación ‘semiótica’ o

multimedia”⁷⁸³. Ante este espectro tan amplio de posibilidades, y cuando se trata de libros de texto, el historiador puede optar únicamente por el análisis de lo escrito en el corpus documental, o bien, puede elegir plantear y construir un objeto de estudio compuesto por diversos sistemas de signos, en especial cuando son gráficos.

Para esta investigación se ha elegido la segunda de estas opciones. Esto se debe a que los niveles de enseñanza para los cuales fueron elaborados (primaria, secundaria y bachillerato) han propiciado que los manuales escolares seleccionados posean ilustraciones, cuyo contenido despierta el interés del historiador por observar la compenetración entre el texto y la imagen para dar forma a un determinado discurso. Asimismo, cabe señalar que el vínculo entre lo escrito y lo gráfico ayuda a analizar de una mejor manera el reforzamiento de ciertos discursos y representaciones en el espacio escolar y su correspondiente difusión. Esto, a su vez, permite visualizar de una manera más clara las ideologías presentes en los libros de clase, los posibles destinatarios de las mismas, etcétera.

2. El proceso descriptivo: Algunos autores han afirmado que el ACD posee una metodología de tipo hermenéutico, lo que significa que, entre sus fases de análisis, la descripción es una etapa fundamental⁷⁸⁴, por lo que se convierte en un medio obligatorio para el conocimiento histórico y, por ello, requiere de gran atención por parte del historiador. Para el ACD esta primera fase generalmente implica una marcada revisión lingüística aunque en esta investigación, y a fin de no dejar de lado el nivel microsemántico (el cual puede lograrse mediante el reconocimiento lingüístico), se hará un sencillo examen del léxico, es decir, de la selección de ciertas palabras para el texto en cuestión. A su vez, se puede hacer un análisis somero de las formas de significado implícitas y de las omisiones en el texto⁷⁸⁵.

⁷⁸³ Arteaga, Carmen, “Una ‘lección de sociales’: Representación de la ciudadanía transmitida en libros de texto de primaria venezolanos”, en *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, v. 18, núm. 2, Caracas, Universidad Simón Bolívar, abril-junio, 2009, versión digital en: <http://search.ebscohost.com.e-revistas.ugto.mx/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=43820267&lang=es&site=ehost-live>, consultado el 31 de diciembre de 2018, p. 307.

⁷⁸⁴ Benavides B., “Una aproximación interdisciplinaria...”, p. 22.

⁷⁸⁵ D’Alessandro, Sandra, “Las representaciones del pasado reciente en los textos escolares de Historia de Paraguay”, en *Discurso y sociedad*, v. 8, núm. 1, 2014, versión digital en: [http://www.dissoc.org/ediciones/v08n01/DS8\(1\)Dalejandro.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v08n01/DS8(1)Dalejandro.pdf), consultado el 13 de enero de 2019, p. 53.

3. El Modelo Tridimensional de Análisis Crítico del Discurso de Norman Fairclough:

Una vez cumplida la etapa descriptiva, es importante analizar la evidencia aportada por los libros de texto. Para ello se empleará el Modelo Tridimensional de Análisis Crítico del Discurso de Norman Fairclough, que concibe al discurso *como texto*, como *práctica discursiva* y como *práctica social*⁷⁸⁶. Esto quiere decir que el discurso puede estudiarse “como unidad lingüística o ‘pieza de lenguaje’ escrito o hablado”, considerando los “procesos de producción e interpretación de los textos”, además de analizar el “carácter situacional e institucional del evento discursivo”⁷⁸⁷.

En resumen, en las siguientes secciones de este capítulo se hará un estudio a dos tiempos pues, en primer lugar, se realizarán anotaciones descriptivas sobre los libros de clase lasallistas que son del interés de esta tesis, para después pasar a una interpretación que conduzca al conocimiento de los procesos de producción de estos textos escolares y el carácter situacional e institucional de sus productores. Sobre esto último, se pondrá énfasis en la masculinidad que los textos escolares lasallistas buscaban formar, a fin de descubrir el tipo de civismo que se promovía. Todo esto se llevará a cabo con el propósito de demostrar que la principal preocupación de los Hermanos era la educación de buenos cristianos que podrían ser también buenos ciudadanos.

Asimismo, en este punto, es necesario mencionar que en este trabajo de investigación se considera que las conductas producidas por los valores y comportamientos civilizatorios (entre ellos las buenas maneras) como la autocoacción, el autocontrol y la coacción social (que se vieron en el primer capítulo de este proyecto) pueden ser estudiadas por el ACD. Esto se debe a que, en esta tesis, se asume que dichos patrones de conducta pueden ser el medio para manifestar el control producido por una ideología que, a su vez, define individualidades y colectividades a través de la creación de pautas para acceder a un determinado grupo o incidiendo en las normas y los valores sociales.

Aunque, por las características del objeto de estudio considerado en esta

⁷⁸⁶ Rogers, Rebecca (editor), *An introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, 2a ed., New York, Routledge, 2011. p. X.

⁷⁸⁷ Gómez Cuevas, Héctor, “Análisis crítico del discurso al campo del currículum de la formación inicial docente en Chile”, en Estudios pedagógicos, v. XLI, núm. 1, Valdivia, Universidad Austral de Chile, 2015, versión digital en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173541114018>, consultado el 29 de diciembre de 2018, p. 315.

investigación, es necesario plantear algunos matices que permitirán abordar la particular visión de la Iglesia en diversos temas, entre ellos la educación y el fomento de comportamientos civilizatorios ligados a las cortesía y las buenas maneras (presentes en los libros de texto lasallistas como parte de su idea de civismo), como en el caso de este trabajo de tesis.

Así como en el tercer capítulo se habló de la necesaria distinción entre el *poder* y el *abuso del poder*, aquí es preciso hacer algunas aclaraciones sobre esta categoría y su relación con el cuerpo (muy presente en las buenas maneras, y en el civismo que los lasallistas enseñaban en sus colegios). De esta manera, es erróneo considerar que, únicamente, el *poder se ejerce sobre* el cuerpo pues, en el caso concreto de la Iglesia Católica, se ha dado la posibilidad de que el cuerpo y el control que se manifiesta sobre él abran espacios de autonomía, fenómenos de poder y oportunidades para el placer⁷⁸⁸.

Ante esto, es necesario contemplar el hecho de que el cuerpo y su control están vinculados a los conceptos de la libertad y a la dignidad de la persona. En este sentido, cabe recordar que para la Iglesia Dios dotó al hombre de iniciativa y “dominio de sus actos” es decir, de libertad, por la cual “cada uno dispone de sí mismo”. No obstante, para el catolicismo, esta libertad se manifiesta de una mejor manera en la medida en la que el ser humano “hace más el bien”⁷⁸⁹.

Así pues, en la medida en la que el hombre sea más dócil “a los impulsos de la gracia” dispone mejor de su cuerpo y de su espíritu para cumplir libremente la voluntad divina⁷⁹⁰. Es necesario considerar este tipo de planteamientos pues, evidentemente, la espiritualidad de Jean-Baptiste de la Salle y, de manera concreta, su visión de la civilidad, se fundamentan sobre ellos, lo que permite comprender cuando de la Salle afirma que “si el niño se acostumbra al pecado, pierde hasta cierto punto la libertad, y se hace a sí mismo cautivo e infeliz”⁷⁹¹.

⁷⁸⁸ Aranguren Romero, Juan Pablo, “¿Cómo se inscribe el sufrimiento en el cuerpo? Cuerpo, mística y sufrimiento en la Nueva Granada a partir de las historias de vida de Jerónima Nava y Saavedra y Gertrudis de Santa Inés”, en *Fronteras de la Historia*, no. 12, 2007, versión digital en:

<http://www.redalyc.org/pdf/833/83301201.pdf>, consultado el 23 de julio de 2019.

⁷⁸⁹ Catecismo, 1997, 1731, 1733.

⁷⁹⁰ Catecismo, 1997, 1742.

⁷⁹¹ De la Salle, Jean Baptiste, “Meditaciones para los días de retiro que tienen los Hermanos de las Escuelas Cristianas durante las vacaciones” en Gallego, Saturnino, *Vida y pensamiento de San Juan Bautista de la Salle, II Escritos*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1986, p. 662.

4.2. Del buen cristiano al ciudadano: Los contenidos cívicos en los libros de los Hermanos de la Salle en México

El libro de texto⁷⁹² es especialmente interesante, pues es un objeto que puede revelar muchas cosas a los historiadores, ya sea que se le considere en su obvia función pedagógica, o bien, más interesante aún, cuando se contempla su labor ideológica y, finalmente, si se estudia su rol económico dentro de las complejas tramas de la industria editorial⁷⁹³. En este punto, puede hacerse una acotación más que aumenta su valor ante los ojos del historiador, que consiste en señalar que los manuales escolares son una importante ventana que permite contemplar diversos aspectos de épocas pasadas.

En este sentido, basta con recordar que la variedad de la oferta de los textos escolares (especialmente en etapas más recientes de producción en serie) no puede ocultar el hecho de que está sometida al control del Estado, que se manifiesta a través de los programas y las políticas educativas nacionales. Evidentemente, esta sujeción no es absoluta, por lo que se exterioriza en grados diversos⁷⁹⁴, fenómeno del que participa la educación privada, que en la búsqueda del logro de sus propios objetivos puede admitir adaptaciones y cambios.

Por otra parte, el libro de texto posee una cierta ortodoxia científica, que responde a los conocimientos de un determinado momento histórico. A su vez, los textos escolares son el resultado de acuerdos educativos y pedagógicos que siguen pautas de un periodo determinado, y que son dictadas por diversas instituciones como el Estado, la Iglesia y otras,

⁷⁹² Es decir, “cualquier libro o cuaderno de ejercicios utilizado para comprender y memorizar los conocimientos señalados en los programas escritos por las autoridades competentes y destinados a los estudiantes en los diversos niveles preuniversitarios”. Lebrun, Monique, “Avant-propos” en *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l’Université du Québec, 2007, p. 2. Cabe señalar que, en esta investigación, se nombrará a este tipo de material didáctico con los conceptos libro escolar y libro de texto, sin embargo, por cuestiones de redacción y a fin de provocar una lectura más fluida, se emplearán también sinónimos como manuales escolares, libros escolares, libros de clase y textos escolares. Galván Lafarga, Luz Elena y Martínez Moctezuma, Lucía, “Introducción” en Galván Lafarga, Luz Elena y Martínez Moctezuma, Lucía (Coordinadoras), *Las disciplinas escolares y sus libros*, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Juan Pablos Editor, 2010, p. 14.

⁷⁹³ Allard, Michel, Aubin, Paul, Bassil, Soraya y Lebrun, Monique, “Le manuel scolaire québécois, une mise en exposition” en Aubin, Paul (Director), *300 ans de manuels scolaires au Québec*, Québec, Bibliothèque et Archives Nationales du Québec, Presses de l’Université Laval, 2006, p. 24.

⁷⁹⁴ Lebrun, “Avant”, 2007, pp. 2-3.

las cuales revelan información valiosa también sobre convenciones y modelos sociales respetados y enseñados⁷⁹⁵.

En resumen, puede afirmarse que en el libro escolar confluyen los intereses, las intenciones, las intervenciones y las regulaciones de diferentes actores como la comunidad científica, los autores, los pedagogos, los funcionarios educativos, los maestros y sus instituciones, los padres de familia y los estudiantes, todo lo cual ofrece interesantes perspectivas de estudio y análisis.

Relevante resulta también el análisis del libro de texto en sus diversas etapas, que van desde su concepción y planeación, pasando por su elaboración y distribución, para culminar con su recibimiento, eficacia y apropiación⁷⁹⁶ pues, como bien señaló Roger Chartier, “la recepción inventa, desplaza, distorsiona”⁷⁹⁷. Considerando lo anterior, el presente apartado pretende hacer un breve análisis de los libros de texto lasallistas de civismo y los contenidos cívicos los textos de formación de valores elaborados en México durante el siglo XX, y cuyos atributos permiten adentrarse en la manera en la que este instituto religioso impartió este tipo de temas en sus colegios.

Así pues, se puede comenzar diciendo que, durante el primer capítulo del distrito México-Norte, efectuado en 1970 en la Ciudad de Gómez Palacio, Durango, uno de los asistentes, el Hermano Bernardo Zepeda Sahagún, señaló “sin rodeos (...) la necesidad de reformar todos los libros” de texto que los Hermanos de la Salle utilizaban para la enseñanza en sus colegios. Avanzando quizás un poco en la labor, el Hermano Zepeda mencionó a los Hermanos. Directores que se encontraban en la reunión, que ya tenía listos “los apuntes de Historia de México para Segundo de Secundaria, necesitándose unos 1200 ejemplares para cubrir las necesidades de nuestras clases”⁷⁹⁸.

Es muy posible que esta preocupación por los manuales escolares naciera, en un primer momento, del papel que estos textos jugaban para las finanzas del Instituto pues, su venta (al igual que otros insumos para el trabajo escolar y los uniformes) ayudaba a solventar los gastos de los Hermanos de la Salle⁷⁹⁹. A su vez, es necesario aludir al hecho de que estos

⁷⁹⁵ Lebrun, “Avant”, 2007, p. 3.

⁷⁹⁶ Galván y Martínez, “Introducción”, 2010, p. 15.

⁷⁹⁷ Chartier, *Mundo*, 2005, p. XI.

⁷⁹⁸ Hermanos, *Presentación*, 1970, p. 19.

⁷⁹⁹ Comunicación personal con Ignacio Ornelas, fsc, 13 de septiembre de 2018.

libros de clase permitían “materializar” y poner en práctica ideas y aspectos de la pedagogía de los religiosos lasalianos⁸⁰⁰. Por otra parte, también es cierto que el interés que el Hermano Zepeda Sahagún manifestó por los libros de texto de su congregación debió nacer de una afición personal pues, a lo largo de su vida, se dedicó a la redacción de numerosas obras de este tipo.

Bernardo Zepeda Sahagún nació en Ejutla, Jalisco el 6 de Junio de 1914, como el hijo primogénito de Don Herminio Zepeda Pelayo y Doña María Sahagún de Zepeda. Una vez concluida su educación básica, el Hno. Zepeda Sahagún fue enviado a la Ciudad de México y fue inscrito en el Colegio Francés La Salle, en donde conocería al Hno. Benito Massard por cuya influencia eligió la vida religiosa. Cabe señalar que Zepeda Sahagún ingresó al noviciado lasallista en la Ciudad de México en enero de 1934, aunque tuvo que continuar su formación en Lafayette, Nuevo México, debido a la compleja situación de la educación privada en México durante esos años⁸⁰¹.

Zepeda Sahagún fue destinado al Colegio Cristóbal Colón en la Ciudad de México y al Colegio Benavente de Puebla. Después de un curso internacional en Panamá de actualización, tomó la dirección del Colegio Margil (que contaba con un internado) en 1952 en Zacatecas, donde permaneció hasta 1959. Posteriormente, fue director del Colegio Miguel de Bolonia en San Juan de los Lagos, Jalisco (1959-1960, 1963-1967), director y subdirector del Colegio Regis en Hermosillo, Sonora (que también poseía un internado, 1960-1963 y 1967-1973 respectivamente) y trabajó en el Colegio Febres Cordero de Guadalajara de 1973 a 1978, ciudad en la que falleció el 7 de septiembre de dicho año, en el Hospital del Carmen⁸⁰².

El Hermano Bernardo fue autor de cerca de catorce libros de texto para primaria y secundaria de Ortografía, Historia General, Historia de América, Historia de México y Civismo. Lo interesante de su trabajo es que, de acuerdo con los lasallistas, sus textos tuvieron mucha aceptación en México durante la segunda mitad del siglo XX en muchos planteles privados, e incluso oficiales, antes de la implementación de los libros de texto gratuito de la CONALITEG⁸⁰³.

⁸⁰⁰ Comunicación personal con Adalberto Aranda Ramírez, fsc, 12 de octubre de 2019.

⁸⁰¹ Comunicación personal con Enrique González Pérez, fsc, 19 de septiembre de 2018.

⁸⁰² Comunicación personal con Enrique González Pérez, fsc, 19 de septiembre de 2018.

⁸⁰³ Comunicación personal con Enrique González Pérez, fsc, 19 de septiembre de 2018.

Cabe mencionar que las fuentes lasalianas permiten establecer que el interés de los Hermanos por la elaboración de libros de texto no se limitó a la esfera de la educación privada. De hecho, al parecer, la redacción de manuales escolares les llevó a vincularse al ámbito de los libros de clase gratuitos, por lo menos en el año 1959, momento en el que salió la convocatoria para pedagogos y escritores que estuvieran interesados en la redacción de manuales escolares y materiales didácticos para educación primaria⁸⁰⁴. Una muestra de esto es el interés que los religiosos de la Salle manifestaron en una de sus publicaciones internas en la que expresaron:

Todos están enterados por la Prensa, de la convocatoria que la Secretaría de Educación lanzó para concursar en la elaboración de un texto único para toda la Primaria.

El Secretariado de Educación nos designó como redactores del texto para 6º año; el trabajo está casi terminado, pero es necesario que una comisión lo revise a fondo.

Durante las vacaciones de septiembre, queremos reunir ese grupo de Hermanos, que esperamos sea numeroso; se entiende que solamente podrán integrarlo los del calendario A.

Se esperan adhesiones voluntarias, y se solicitarán otras. Diríjanse al H. Dr. del Escolasticado para la organización de esta comisión⁸⁰⁵.

Tratando de problematizar desde las interrogantes planteadas por los historiadores de la Iglesia, en el sentido de cuáles fueron las aportaciones de las congregaciones religiosas (para este caso, en el sistema educativo mexicano) en el país, las afirmaciones arriba expresadas abren un interesante campo de investigación. Esto se debe a que son la prueba de que las comunidades pertenecientes a institutos educadores de la Iglesia Católica no

⁸⁰⁴ Ixba Alejos, Elizer, “La creación del libro de texto en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo: Autores y editoriales de ascendencia española”, en *RMIE*, v. 18, no. 59, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013, versión digital en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400008&lng=es&nrm=iso, consultado el 13 de septiembre de 2019, p. 1202.

⁸⁰⁵ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Avisos y recomendaciones”. ‘Texto único para primaria’, en *La Salle en México*, no. 9, México, Hermanos de las Escuelas Cristianas, septiembre de 1959, p. 10.

permanecían indiferentes ante los procesos educativos del sistema nacional, ante lo cual, pudieron incluso haber participado con iniciativas diversas. Tomando esto en cuenta, es necesario preguntarse sobre cuáles otras congregaciones religiosas pudieron haber abonado a las prácticas educativas del sistema oficial y de qué formas pudieron llevarlo a cabo, todo lo cual se revela como un camino a seguir por el historiador.

Asimismo, y visualizando a los institutos religiosos en general y a los Hermanos de la Salle en particular, como receptores, creadores y difusores en el ámbito de la cultura del libro y los contenidos con propósito educativo, es válido preguntarse hasta qué punto y de qué formas, sus discursos se entrelazaron con los de otros sectores del libro de texto en México más allá de la esfera editorial gubernamental (libreros, otras órdenes religiosas, etcétera) en una compleja práctica discursiva que permitió la circulación y adaptación de formas de comportamiento e ideas de carácter cívico y social.

4.2.1. El destinatario masculino de la educación cívica lasallista

Cuando elabora un texto, nada garantiza a su creador que los efectos que busca producir en su interlocutor se lleven a cabo. Sin embargo, esto no le impide formular en su mente un lector implícito o modelo “que exige el discurso mismo del texto para una interpretación adecuada”⁸⁰⁶. Esto quiere decir que, el autor, considera que existe un receptor ideal para su mensaje pues posee competencias, conocimientos y una disposición que le hacen asequibles el lenguaje usado, o las temáticas desarrolladas. Así pues, para hacer un estudio más detallado de este fenómeno, en algunos análisis la figura del lector se reviste de matices que resultan especialmente útiles cuando se intenta examinar los modelos contenidos en los discursos y, particularmente, en los libros de texto.

Considerando lo anterior, en este punto se debe mencionar la existencia de la categoría del *TÚ-interpretante*, que es el destinatario concreto de un discurso, que puede interpretarlo acorde o no con la intencionalidad del mismo de acuerdo a su “subjetividad interpretativa”. Sin embargo, para comprender los modelos de lector especificados en los discursos (entre ellos el educativo, como en el caso de los libros de texto) hay que plantear aquí un categoría que es especialmente operativa para este trabajo de investigación, la del

⁸⁰⁶ Herrero, Cecilia, p. 153.

TÚ-destinatario, que es “la imagen del destinatario configurada por la palabra misma del texto”. Esto significa que es una imagen “de carácter exclusivamente verbal”, que depende de la estrategia seguida por el enunciante para atraer la adhesión del destinatario concreto del texto, “o para motivar su reacción”⁸⁰⁷.

Así pues, partiendo de esta definición, es posible enumerar algunas de las características del *TÚ-destinatario* de los libros de texto de civismo que los lasallistas editaron en México a través de la Editorial Enseñanza durante buena parte del siglo XX, y que son más visibles en los textos destinados a la instrucción primaria. Para ello es necesario emplear las categorías arriba enunciadas para la realización de una primera aproximación descriptiva o, como diría Norman Fairclough, un estudio del discurso *como texto*. En este sentido, lo primero que se observa es el lector masculino al cual apela, de manera más evidente, la redacción contenida en los manuales escolares de civismo del Hermano Zepeda Sahagún para educación primaria, en sus diversos grados y en sus diferentes ediciones (en los libros de texto de secundaria solamente se hace una breve mención al inicio del texto).

Las expresiones a través de las cuales puede inferirse este lector ideal comienzan desde el inicio mismo del libro. Así, en el caso de los textos destinados a los estudiantes de 3° y 4° años de primaria (en distintas ediciones) puede leerse una dedicatoria que comienza con las palabras “estimado amigo” y culmina con la invitación para que el lector de esas líneas sea “amante hijo”, “buen estudiante” y “más tarde...un perfecto ciudadano!”. La misma situación se presenta en el manual escolar destinado a 5° y 6° de primaria, que abre su contenido con la expresión “amigo mío”, frase que es el inicio de una carta que funciona como introducción, y en la cual se expresa también el deseo de que el lector llegue a ser un “buen ciudadano”⁸⁰⁸(Imagen 1).

⁸⁰⁷ Herrero, Cecilia, p. 156

⁸⁰⁸ Zepeda Sahagún, Bernardo, *Y yo te digo, Civismo para 3° y 4° años de Primaria*, 3° edición, México, D.F., Editorial Enseñanza, 1954, p. 9.

Zepeda Sahagún, Bernardo, *Y yo te digo, Civismo para 3° y 4° años de Primaria*, México, D.F., Editorial Enseñanza, 1964, p. 9.

Zepeda Sahagún, Bernardo, *Un paso hacia arriba, Civismo para 5° y 6° años de primaria*, México, D.F., Editorial Enseñanza, 1965, p. 9.

Zepeda Sahagún, Bernardo, *Y yo te digo, Civismo para 3° y 4° años de Primaria*, 11° edición, México, D.F., Editorial Enseñanza, 1983, p. 9.

Zepeda Sahagún, Bernardo, *Y yo te digo, Civismo para 3° y 4° años de Primaria*, 12° edición, México, D.F., Editorial Enseñanza, 1989, p. 9.

Las alusiones a un lector masculino como principal destinatario del libro de Civismo del Hno. Zepeda se repiten a lo largo de las páginas de los manuales escolares. De esta manera, en otra de las secciones de estos textos, se puede leer una exhortación para el TÚ-destinatario (al que se refiere de manera afectuosa como “estimado lectorcito”), invitándolo a ser “un perfecto caballero”⁸⁰⁹.

En este punto, es necesario dirigir la mirada hacia las imágenes de los libros de clase del Hermano Bernardo Zepeda pues, como se dijo anteriormente, los nexos entre el texto y el lenguaje gráfico pueden auxiliar en la visualización de las formas en las que se refuerzan los discursos y los elementos ideológicos presentes en los mismos. Así, esta idea del destinatario como un sujeto de sexo masculino se ve fortalecida con las imágenes que aparecen a lo largo del texto, en las cuales la presencia de mujeres es muy limitada (Imágenes 2 y 3). En este sentido, hay que señalar que las figuras en los manuales escolares no sólo “ilustran” pues, de hecho, tienen una función propia que consiste en comunicar algo y transmitir ideas⁸¹⁰. En el caso de los libros de Bernardo Zepeda Sahagún, se parte de una mirada y una experiencia masculinas, y se fomenta en los estudiantes comportamientos que se consideran propios de este sexo.

Pero para comprender de una mejor manera, y desde una perspectiva histórica, los procesos de producción de los textos de civismo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, es necesario referirse al tema de la coeducación, una situación muy discutida entre los lasallistas debido a que la enseñanza que ofrecían en sus colegios estaba destinada a la infancia masculina.

Así, como se dijo en apartados anteriores, el Magisterio de la Iglesia llegó a pronunciarse sobre la materia durante el siglo XX (a través de documentos como la Encíclica *Divini Illius Magistri*), sugiriendo que hombres y mujeres se formaran de manera separada en los colegios católicos. Con el paso del tiempo, los cambios sociales y las transformaciones en las dinámicas educativas, hicieron que los religiosos lasallistas se cuestionaran sobre la pertinencia de mantener este modelo educativo en sus instituciones.

Un ejemplo de ello fue el 39º Capítulo General (que se llevó a cabo en Roma en dos sesiones, entre 1966 y 1967), en el cual se hizo una declaración sobre el tema, haciendo eco

⁸⁰⁹ Zepeda, *Y yo*, 1954, p. 22. Zepeda, *Y yo*, 1964, p. 22. Zepeda, *Y yo*, 1983, p. 22. Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 22.

⁸¹⁰ Galván, “Memorias”, 2010, p. 125.

quizá de las peticiones de una sociedad cambiante y de los sistemas educativos nacionales. Así, sobre la escolaridad mixta, en dicho evento los hermanos no se posicionaron a favor de la coeducación y declararon que su Instituto reafirmaba “su intención de seguir al servicio de la juventud masculina para la que fue fundado”⁸¹¹.

Ante esto, no sorprende el hecho de que, a principios de la década de los setenta del siglo pasado, la educación que se impartía en los colegios lasallistas mexicanos siguiera orientada a la formación de varones, situación que en muchos centros educativos de los Hermanos de la Salle se prolongó hasta la primera mitad de los ochenta. Mantener los colegios para niños en México hasta esas fechas no debió ser sencillo para los religiosos lasalianos, pues el gobierno consideró necesario implementar la política de la escuela mixta en los años treinta del siglo XX, al grado de que esta medida se convirtió en una complicación para las escuelas privadas de enseñanza media que quisieran incorporarse al sistema oficial.

Debido a esto, los Hermanos de la Salle (y otros miembros de congregaciones religiosas dedicadas a la educación) debieron hacer numerosas gestiones que no tuvieron el resultado deseado. Por ello, en el caso de los lasallistas, fue necesario acordar con las autoridades eclesiásticas y escolares, ejemplo de lo cual fue la incorporación de la secundaria del Colegio Cristóbal Colón el 20 de abril de 1939. Para que esto fuera posible, se tuvo que realizar una maniobra muy ingeniosa, que consistió en la asociación de esta institución educativa con un colegio para niñas (el Anglo Español), por lo cual ambas escuelas continuaron operando de forma independiente (manteniendo sus establecimientos incluso en calles distintas) pero bajo una misma dirección.

Ciertamente, las cosas no fueron tan simples, pues para los religiosos lasalianos fue necesario solicitar la aprobación de sus autoridades eclesiásticas, lo cual condujo a la elaboración de una fórmula abierta que pudo ser presentada por el Hermano Adrián Gilbert: “El que suscribe, director del C. C. Colón, se compromete a atender en debida forma a niños y niñas en todos los cursos del ciclo secundario”⁸¹².

Pese a estos antecedentes, puede decirse que la verdadera ruptura provino a través de la comunidad de Tehuacán (en Puebla) perteneciente al Distrito México-Sur, que solicitó un

⁸¹¹ Hermanos de las Escuelas Cristianas, *Actas del 39º Capítulo General*, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1967, p. 24.

⁸¹² Grousset y Meissonier, *La Salle en México. Segunda*, 1983, pp. 122-123.

sistema escolarizado mixto para la primaria alegando que, al llegar al bachillerato, las jóvenes presentaban una “mente estrecha y retrasada”, por lo cual se debía asumir su formación en los colegios de los Hermanos desde su educación inicial⁸¹³.

La aprobación de esta medida no fue sencilla, pues el Consejo de Distrito sospechaba que lo que en realidad deseaban los Hermanos era resolver una situación económica que se consideraba insostenible, mediante el aumento de la matrícula, permitiendo que las mujeres pudieran ingresar a las escuelas lasalianas. Por otra parte, para este órgano de Gobierno fue necesario sopesar las ventajas y las desventajas de asumir un esquema coeducativo en sus instituciones⁸¹⁴.

Así, entre los contras expuestos, se encontraban la pérdida de la moralidad, la falta de personal capacitado para la atención de niñas y jóvenes y el temor de que, después de Tehuacán, otras comunidades hicieran peticiones similares (tal y como ocurrió efectivamente en otros colegios y nuevas fundaciones), por no hablar del hecho de que el Estado Mexicano llegó a prohibir la coeducación en algunos momentos de la historia. Por otra parte, entre las ventajas que los Hermanos consideraron, pesó mucho la posibilidad de generar vocaciones religiosas femeninas. Curiosamente, pese a las discusiones, en Tehuacán se decidió finalmente aceptar mujeres en sus colegios, pues las decisiones del Consejo de Distrito sobre el tema arribaron con retraso y fue inevitable frenar el cambio⁸¹⁵.

Por su parte, en el Distrito México-Norte, los Hermanos que fueron convocados para el Segundo Capítulo del Distrito (realizado en 1971 en la Ciudad de Gómez Palacio, Durango), se manifestaron sobre la necesidad de definir una política de distrito sobre la escuela mixta⁸¹⁶. De hecho, en este distrito, no sería sino hasta el Tercer Capítulo Distrital de 1975 que los religiosos de la Salle mencionarían que “una de las posibles formas de mejorar la educación de la persona es hacerlo en un ambiente coeducacional”. Cabe señalar que este pronunciamiento se hizo a raíz de que algunas de las comunidades educativas del distrito habían manifestado al Consejo Distrital su deseo de ser mixtas. Entre las muchas

⁸¹³ Bonilla y Sort de Sanz, Jorge y Ramos Medina, Manuel (Coordinadores), *La misión lasallista del tercer milenio II. Historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en México (1905-2005)*, México, D.F., Litográfica Ingramex, 2005, pp. 128-129.

⁸¹⁴ Bonilla y Ramos, *Misión lasallista*, 2005, p. 128.

⁸¹⁵ Bonilla y Ramos, *Misión lasallista*, 2005, pp. 128-129.

⁸¹⁶ Hermanos, *Segundo*, 1971, p. 65.

razones esgrimidas, destacaba la posibilidad de que los hijos de una misma familia estudiaran en el mismo centro educativo y no en varios⁸¹⁷.

Como resultado de lo anterior los Hermanos se pronunciaron a favor de la coeducación en sus instituciones en todos los niveles educativos. Ante esto, se procedió a “delegar al Consejo de Distrito el estudio y decisión de las solicitudes de aquellas comunidades que hayan percibido esa necesidad”⁸¹⁸, a fin de que la integración de mujeres en los centros educativos fuera exitosa.

En conclusión, los libros de civismo de los Hermanos de la Salle en México se abocan a la enseñanza de alumnos varones como resultado del trabajo que se hacía con ellos desde la etapa fundacional de la congregación misma, y siguiendo los pronunciamientos que el Magisterio de la Iglesia había hecho con relación a la coeducación. En este punto hay que señalar también que los atributos del TÚ-destinatario de estos manuales escolares no se limitan a una cuestión de género, pues el análisis de los discursos de estos libros de texto de civismo arroja también información sobre la posición económica y social de su lector ideal.

En este sentido, las imágenes proporcionan información importante que permite deducir a su receptor ideal, pues muestran siempre a estudiantes citadinos, cuya posición social puede ser de clase media e, incluso, acomodada (Imágenes 4-6). Hay que subrayar entonces, que no hay ningún tipo de alusión a los pobladores del campo, y la única vez que el medio rural aparece es a manera de campamento, como los que realizan los scouts (escultismo), o como parte de una visión progresista e idealizada del país.

Para finalizar con la condición social del destinatario de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, un fragmento del texto es especialmente esclarecedor pues, al proporcionar algunas indicaciones sobre cómo comportarse en la mesa, se menciona que: “es imperdonable grosería extender el brazo por delante de una persona para alcanzar algo. Válete para ello de los criados o de las personas más próximas, pidiéndoles tengan la bondad de pasarte lo que necesitas”⁸¹⁹ (Imagen 7).

Así pues, retomando brevemente algunas nociones del ACD, con estas breves palabras el autor del texto definió la pertenencia de su lector ideal, su posición social con relación a otros grupos (como en el caso de los criados a los que el texto alude, y que se

⁸¹⁷ Hermanos, *Tercer*, 1975, p. 44.

⁸¹⁸ Hermanos, *Tercer*, 1975, p. 44.

⁸¹⁹ Zepeda, *Y yo*, 1954, p. 22. Zepeda, *Y yo*, 1964, p. 22. Zepeda, *Y yo*, 1983, p. 22. Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 22.

encuentran en una situación distinta), además de sus normas y valores (en este caso, tratar con respeto y deferencia a quienes no pertenecen a la misma condición económica y social).

Después de esta primera aproximación descriptiva al destinatario ideal de los libros de clase de civismo de los religiosos de la Salle (y siguiendo el modelo propuesto por Norman Fairclough), es necesario preguntarse por los procesos de producción y el carácter situacional e institucional de los libros de texto del Hermano Zepeda, con lo cual, saltan a la vista dos fenómenos relevantes. El primero de ellos, es la producción del género, que se da en contextos culturales y sociales que, a su vez, producen diversas formas de masculinidad⁸²⁰. El segundo, es el destacado papel de la escuela en este tipo de procesos⁸²¹, a los cuales no son ajenos los libros de texto, y en los que participan los estudiantes por el simple hecho de pertenecer a una determinada institución educativa⁸²² y estar expuestos cotidianamente a los contenidos de los manuales escolares.

Considerando lo anterior, se puede afirmar que los lasallistas (al igual que otros entornos e instituciones escolares ya sean privados o públicos) poseen un sistema educativo y unos libros de texto que funcionan como dispositivos para formar la masculinidad. Esta construcción, que es histórica, pudo permear todas las prácticas y disposiciones de sus colegios, o bien, las temáticas de sus libros de clase, además de que pudo realizarse de muchas formas.

Una de ellas es el énfasis en las relaciones afectivas heterosexuales, como las existentes entre los padres de familia, para lo cual el matrimonio es presentado como un ejemplo a seguir por los estudiantes, además de que la presencia de esta institución social ayuda a reforzar la dicotomía y la jerarquización de género. Otra estrategia pudo ser el fomento de prácticas y conductas consideradas como masculinas, como el deporte y el escultismo⁸²³.

⁸²⁰ Connell, R.W., “Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas”, en *Nómadas*, no. 14, abril, Bogotá, Universidad Central, 2001, versión digital en: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268013.pdf>, consultado el 5 de abril de 2019, p. 156.

⁸²¹ Madrid, Sebastián, “La formación de masculinidades hegemónicas en la clase dominante: el caso de la sexualidad en los colegios privados de élite de Chile”, en *Sexualidad, Salud y Sociedad*, no. 22, abril, 2016, versión digital disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.17.a.m>, consultado el 5 de abril de 2019, p. 372.

⁸²² Connell, “Educando”, 2001, p. 161.

⁸²³ Connell, “Educando”, 2001, pp. 156, 160.

Antes de seguir adelante, es necesario detenerse brevemente en el escultismo, que ha sido una parte importante del proyecto educativo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Esto se debe a que, como la naturaleza de esta actividad es católica para los Hermanos de la Salle, ha tenido la función de fortalecer la pastoral vocacional del Instituto y desarrollar las actividades apostólicas de los estudiantes (pese a que los grupos scouts fueron vistos con recelo por algunos religiosos lasalianos por el riesgo de convertirse en movimientos laicos⁸²⁴). Esto último conlleva un desarrollo de la disciplina personal y la virtud, pues con las actividades que los alumnos llevaban a cabo en los grupos scouts lasallistas se buscaba combatir la inactividad y la pereza, y que el estudiante se acercara a Dios mediante el contacto con la naturaleza. Por ello, para esto último se realizaban, también, viacrucis, misas y retiros campales, rosarios vivientes, entre otras actividades.

Debido a lo anterior, las fuentes lasalianas proporcionan mucha información sobre las actividades escultistas que se emprendieron en sus casas de formación, o bien, en sus colegios. Para esto último contaron incluso con el apoyo de las autoridades o de diversos benefactores, como fue el caso del Grupo IV Saltillo que se creó en el Centro Social de la Pedrera el 11 de diciembre de 1970 con el apoyo de Doña Margarita Talamás de Gutiérrez Treviño, primera dama de Coahuila⁸²⁵.

Algunos documentos lasallistas también proporcionan abundante información sobre las actividades físicas y deportivas de los centros educativos de la Salle, cuyo propósito era formar el cuerpo, templar el carácter, formar disciplina y fomentar la salud entre los alumnos.

⁸²⁴ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Movimientos apostólicos”, en *La Salle en México*, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, julio de 1961, pp. 12-14.

⁸²⁵ Anselmo Gerardo, “Escultismo”, en *La Salle en México Norte*, no. 83, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, noviembre de 1965, pp. 34-35.

Arriaga Ch., Renato, “Crónica de la fundación oficial del grupo IV Saltillo”, en *La Salle en México Norte*, no. 142, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, Monterrey, febrero de 1971, pp. 11-13.

Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Crónicas comunitarias del aspirantado menor”, en *La Salle en México Norte*, no. 150, Monterrey, Centro Lasallista de Estudios Superiores, octubre de 1971, pp. 20-24.

Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Crónicas comunitarias de Saltillo”, en *La Salle en México Norte*, no. 151, Monterrey, Centro Lasallista de Estudios Superiores, noviembre de 1971, p. 9.

Alberto Flores Cantú, “Crónicas comunitarias de Lagos”, en *La Salle en México Norte*, no. 151, Monterrey, Centro Lasallista de Estudios Superiores, noviembre de 1971, pp. 9-14.

Bunsow, Alejandro, “Campamento”, en *La Salle. Publicación de: encuentro, intercambio y diálogo entre los lasallistas de México-Norte*, no. 16, Monterrey, Centro Lasallista de Estudios Superiores, septiembre de 1973, pp. 39-40.

Bichi, “Campamento La Salle”, en *La Salle México-Norte*, no. 179, Monterrey, Centro Lasallista de Estudios Superiores, octubre de 1974, pp. 18-19.

Por todo esto, en los colegios se procuró siempre la construcción de espacios adecuados para este tipo de diligencias⁸²⁶.

Aquí, es válido preguntarse cuáles son las características de la masculinidad propuesta por los libros de texto de civismo del Hermano Bernardo Zepeda Sahagún y de qué forma perfilan el modelo de persona cívica que los lasallistas promovieron en sus estudiantes. Así pues, a lo largo de los siguientes apartados se proporcionará evidencia e información con la que se tratará de dar respuesta a estas interrogantes.

4.3. Los modales y las conductas en la escuela primaria: Una propuesta educativa cívica y una formación de la masculinidad abocadas a la civilidad y las buenas maneras.

Para la construcción del modelo de masculinidad que los lasallistas promovieron en sus colegios puede decirse, en un primer momento, que el alumno ideal que los Hermanos procuraban forjar era un niño o un adolescente bueno, razonable y educado, cuya hombría no se definía en función de la fuerza, la agresividad, la prepotencia, la violencia, y la grosería.

Esto último explica el peso que la cortesía y las buenas maneras tuvieron en los libros de texto de civismo de los religiosos de la Salle destinados a la formación primaria y secundaria, aunque también este hecho obedece a la necesaria gradualidad del proceso educativo. Esto significa que, por las edades y los grados de madurez de los infantes y jóvenes que acudían a los centros escolares lasalianos de estos niveles educativos, se empleó la cortesía y la civilidad como herramientas didácticas para fomentar el sentido comunitario, el respeto, la bondad y otras conductas no menos importantes.

Siguiendo esta línea de pensamiento, la formación cívica que promovía este modelo de masculinidad se transformaría en una herramienta para hacer el bien, aprovechando cada situación social para vincularse amablemente con los otros miembros del entorno al cual pertenecía el estudiante, pues son personas al igual que él. Cabe señalar que la influencia de Jean-Baptiste de la Salle es muy importante en este sentido, pues en su obra acentúa el valor de las buenas maneras, dedicando al tema incluso un texto específico. Pero el impacto de las ideas del Fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas va más allá, haciendo dela

⁸²⁶ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Crónica”, en *La Salle en México*, no. 30, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, junio de 1961, pp. 12-17.

cortesía una herramienta para ejercer la caridad y obrar el bien, tal y como se verá a continuación.

4.3.1. La cortesía y las buenas maneras en los libros de texto de civismo lasallistas: el espacio público y el trato con los demás como una oportunidad para ejercer la caridad

Para el estudio de la cortesía y las buenas maneras en los libros de texto lasallistas (atendiendo a la metodología de Fairclough) es necesario iniciar con un análisis en el que el nivel de observación es meramente descriptivo. A través de esta técnica, es posible decir que en estos manuales escolares se hace una enumeración importante de situaciones sociales, en las cuales los comportamientos adquieren relevancia. Pero antes, el apartado destinado a las conductas inicia con la indicación de que, mediante la repetición constante de los mismos actos, es posible adquirir hábitos y costumbres que pueden ser positivos o negativos. Debido a esto, el autor menciona que:

De esto resulta que siempre y en todas partes debes obrar bien, aunque nadie te vea, para que llegues a adquirir buenos hábitos.

Estos buenos hábitos harán de ti un buen hijo y un buen ciudadano, de quien no se avergonzarán ni tus padres ni tu patria. Entre los buenos hábitos que debes adquirir, y siempre recuérdalo bien, por medio de la repetición de los actos a ellos concernientes, debe estar el aseo, el trabajo, el ahorro, el honor, la firmeza y la dignidad; la gratitud, la fidelidad, la lealtad, el compañerismo, el espíritu de justicia, etc⁸²⁷.

En cuanto a los comportamientos, las recomendaciones del responsable del texto se extienden hacia la conducta en casa. En este sentido, los destinatarios de las reflexiones de Bernardo Zepeda Sahagún deben ser atentos, delicados, respetuosos y no hacer nada “que sea capaz de romper la armonía y el entendimiento” entre los miembros de la familia. De

⁸²⁷ Zepeda, *Y yo*, 1954, p. 31. Zepeda, *Y yo*, 1964, p. 31. Zepeda, *Y yo*, 1983, p. 31. Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 31. Zepeda, *Paso*, 1965, p. 35.

hecho, el autor invita a eliminar “todo aquello que pueda ofender o molestar”, a fin de “dar gusto y ser apreciado y querido por todos”⁸²⁸.

Sobre el comportamiento en exteriores, Zepeda Sahagún invita al lector a conducirse con decoro, sacrificando incluso la propia comodidad en aras de ser cortés con los demás, para lo cual es necesario seguir algunas sencillas reglas. La primera de ellas menciona la importancia de caminar siempre por la sección derecha de la acera (jamás por la parte de en medio de la calle), aunque es posible ceder amablemente este lado de la banqueta a los ancianos y a las damas. Asimismo, es importante no pasar sin permiso entre dos personas que conversan, no correr ni gritar en la vía pública, no tirar piedras, y no rayar las paredes de las casas⁸²⁹.

Las precisiones hechas sobre el comportamiento fuera del hogar se extienden incluso a la conducta en centros de entretenimiento. Al respecto, el autor sugiere a su lector no hacer ruidos molestos cuando se acude a un espectáculo, como aplausos prolongados, gritos o silbidos. Hay que decir que, sobre este mismo rubro, el responsable del texto advierte a su lector sobre lo molesto que es no tomar asiento inmediatamente cuando se asiste a un evento, pues pasear de un lado a otro genera incomodidad en otros asistentes⁸³⁰.

Si bien aparecen en un apartado distinto (“La escuela”) y no como parte de la sección destinada a las conductas, en los libros de texto de civismo de Bernardo Zepeda Sahagún también se hacen algunas precisiones sobre el comportamiento que los alumnos deben tener en las instituciones educativas. Al respecto, se dice que el estudiante tiene el deber de tributar a su maestro “amor, respeto y obediencia”, pues éste es representante de los padres en la escuela y su trabajo “es un sacerdocio que requiere la práctica de las más heroicas virtudes, especialmente de una abnegación sin límites”⁸³¹.

De hecho, en los libros de civismo para quinto y sexto de primaria es posible encontrar algunas de las ideas desarrolladas por el Magisterio de la Iglesia sobre el trabajo de los

⁸²⁸ Zepeda, *Y yo*, 1954, p. 43. Zepeda, *Y yo*, 1964, p. 43. Zepeda, *Y yo*, 1983, p. 43. Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 43. Zepeda, *Paso*, 1965, p. 47.

⁸²⁹ Zepeda, *Y yo*, 1954, pp. 45-46. Zepeda, *Y yo*, 1964, pp. 45-46. Zepeda, *Y yo*, 1983, pp. 45-46. Zepeda, *Y yo*, 1989, pp. 45-46. Zepeda, *Paso*, 1965, pp. 4950.

⁸³⁰ Zepeda, *Y yo*, 1954, pp. 46-47. Zepeda, *Y yo*, 1964, pp. 46-47. Zepeda, *Y yo*, 1983, pp. 46-47. Zepeda, *Y yo*, 1989, pp. 46-47. Zepeda, *Paso*, 1965, pp. 50-51.

⁸³¹ Zepeda, *Y yo*, 1954, p. 54. Zepeda, *Y yo*, 1964, p. 54. Zepeda, *Y yo*, 1983, p. 54. Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 54. Zepeda, *Paso*, 1965, pp. 60, 64.

profesores, vistas en el tercer capítulo de esta tesis. Así, en una de las secciones de este texto se lee que el docente se dedica a:

Formar hábitos, luchar contra la ligereza, fijar la atención, infundir amor al trabajo, combatir las pasiones nacientes, templar el carácter, fomentar el horror al pecado y el amor a la virtud, dar luces a las mentes infantiles, cultivar los sentimientos nobles⁸³².

Todo esto, inevitablemente recuerda también a Jean-Baptiste de la Salle, para quien el trabajo del educador tiene la responsabilidad de impedir que los alumnos a su cargo desarrollem malos hábitos y desarraigaren los ya adquiridos⁸³³, entre otras funciones, como puede verse en sus obras:

No basta que los niños permanezcan la mayor parte del día recogidos en la escuela y ocupados en ella; es necesario, además, que quienes recibieron misión de instruirlos pongan particularmente su empeño en educarlos según el espíritu del cristianismo, que les dé la sabiduría de Dios, la cual ninguno de los principios de este mundo llegó a conocer, y que está en abierta oposición con el espíritu y la sabiduría del mundo, hacia la cual debe inspirárseles grande horror porque sirve para encubrir el pecado. Nunca se hará lo bastante para ponerlos a salvo de tan grave mal, único que puede hacerlos desagradables a Dios.

Sean, por consiguiente, vuestro primer cuidado y el primer fruto de vuestra diligencia en el empleo, velar de continuo sobre ellos para impedirles realizar acción alguna que sea, no ya sólo mala, pero ni siquiera indecorosa en mínimo grado; de modo que se abstengan de cuanto presente la menor apariencia de culpa.

Es también de mucha importancia que vuestra vigilancia sobre ellos contribuya a hacerlos recatados y modestos en la Iglesia, y durante los ejercicios piadosos que se practican en la escuela; pues la piedad es útil para todo, y ayuda

⁸³² Zepeda, *Paso*, 1965, p. 64.

⁸³³ Gallego, Saturnino, “Estudio introductorio” en Gallego, Saturnino, *Vida y pensamiento de San Juan Bautista de la Salle II: Obra*, Madrid, La editorial Católica, S. A. Biblioteca de Autores Cristianos no. 477, 1986, p. 35.

De la Salle, Jean-Baptiste, *Reglas comunes*, 1986, p. 139.

extraordinariamente a evitar el pecado y a practicar otras acciones virtuosas, por el cúmulo de gracias que atraen sobre quienes la poseen⁸³⁴.

En todo caso, en los libros de civismo para quinto y sexto grados, las indicaciones sobre el comportamiento ante el docente son muy detalladas por lo que, de acuerdo con Zepeda Sahagún, los alumnos no deben censurar el trabajo de los maestros y ponerles apodos. Asimismo, el estudiante no debe enojarse cuando es sancionado por alguna falla pues, si bien no es correcto que “merezca reprensiones en clase (...) comete peor falta si no las recibe bien”⁸³⁵.

Esta última idea es posible que tenga origen en la preocupación de Jean-Baptiste de la Salle porque los estudiantes recibieran “de buena gana”⁸³⁶ las llamadas de atención por parte de los maestros. Pero, en la pedagogía lasallista, para que los alumnos fueran capaces de aceptar el regaño “como medicina de su falta y medio de conseguir la sabiduría”, debían ser corregidos con mesura y con justicia (no “como las bestias, sino como personas razonables”), además de que el maestro tenía la obligación de disponer al discípulo para recibir el correctivo con sumisión⁸³⁷.

Por otra parte, en la escuela, los compañeros deben ser tratados con sinceridad, y se debe procurar no causarles disgusto y, más bien, agradarles. Sobre este tema se invita también a no tener envidia de los alumnos más aventajados (en todo caso se debe de tratar de imitar su óptimo desempeño en los cursos), no burlarse de un compañero poco inteligente o con alguna discapacidad (poniendo apodos, por ejemplo) y no tomar objetos sin permiso⁸³⁸.

A su vez, durante las horas de clase se recomienda al lector “evitar todo aquello que sea causa de desorden y de indisciplina como reír estrepitosamente, gritar, aplaudir”, entre otras faltas de respeto. Asimismo, en caso de que el maestro se ausente, el estudiante debe comportarse adecuadamente para demostrar la confianza que en él se ha depositado⁸³⁹.

Hay que decir que, en los libros de Bernardo Zepeda Sahagún, se advierte a los lectores sobre la necesidad de andar por las escaleras y los pasillos de la escuela “con

⁸³⁴ De la Salle, Jean Baptiste, “Meditaciones”, 1986, p. 639.

⁸³⁵ Zepeda, *Paso*, 1965, pp. 64-65.

⁸³⁶ De la Salle, Jean Baptiste, “Meditaciones”, 1986, p. 664.

⁸³⁷ De la Salle, Jean Baptiste, “Meditaciones”, 1986, p. 664.

⁸³⁸ Zepeda, *Y yo*, 1954, p. 54. Zepeda, *Y yo*, 1964, p. 54. Zepeda, *Y yo*, 1983, p. 54. Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 54. Zepeda, *Paso*, 1965, pp. 61-62.

⁸³⁹ Zepeda, *Y yo*, 1954, p. 55. Zepeda, *Y yo*, 1964, p. 55. Zepeda, *Y yo*, 1983, p. 55. Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 55. Zepeda, *Paso*, 1965, p. 63-64.

naturalidad, pero sin lentitud ni precipitación”⁸⁴⁰. Los discípulos deben saludar también y ceder el paso a sus superiores, a los maestros y a los extraños que encuentren en las instalaciones del centro educativo.

Cabe señalar también que, entre las sugerencias de buen comportamiento en el centro educativo que se hacen al lector, se encuentra el necesario respeto que éste debe observar en los recreos y las actividades de la escuela vinculadas al deporte, al grado de que, en las justas deportivas, se pide comportarse como un caballero y reconocer los méritos de los contrincantes. Otra recomendación señala la importancia de no dañar las puertas y las paredes escribiendo en ellas. Finalmente, hay que mencionar otra importante indicación sobre el comportamiento en la escuela, relacionado con el valor de la cooperación, según la cual el alumno debe prestarse con buen ánimo a las actividades programadas, a fin de que su centro educativo ocupe siempre los primeros lugares⁸⁴¹.

En este punto hay que decir que la información relacionada con el centro educativo no se limita exclusivamente a las conductas y los comportamientos. Así, por ejemplo, en los libros de Bernardo Zepeda Sahagún se señala la naturaleza privada y pública de los centros escolares en México⁸⁴², aunque el libro de secundaria proporciona otra clasificación que depende de las características y propósitos de las escuelas (primaria, secundaria, preparatoria y universidad, o bien, normales, institutos tecnológicos y vocacionales, etc.).

A su vez, en los libros de 3º y 4º de primaria, el autor señala que las escuelas son el “semillero de buenos ciudadanos”, mientras que el libro de texto para 5º y 6º años, establece que son “el semillero donde se cultivan los futuros patriotas, y en donde se fomenta el culto y admiración a los Héroes nacionales”. Finalmente, el libro de secundaria menciona que en el centro educativo “se forjan los ciudadanos del porvenir”⁸⁴³.

No hay que olvidar que los Hermanos de las Escuelas Cristianas son un Instituto religioso enfocado en la educación. Quizá por ello, estos textos de civismo dan una gran importancia a la función de la escuela en la vida de niños y jóvenes pues, además de lo anteriormente dicho, en los textos de 5º y 6º de primaria y los de secundaria, se llega a afirmar

⁸⁴⁰ Zepeda, *Paso*, 1965, p. 63.

⁸⁴¹ Zepeda, *Paso*, 1965, p. 63, 65-68.

⁸⁴² Zepeda, *Y yo*, 1954, p. 53. Zepeda, *Y yo*, 1964, p. 53. Zepeda, *Y yo*, 1983, p. 53. Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 53. Zepeda, *Paso*, 1965, p. 59. Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 37. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 37

⁸⁴³ Zepeda, *Y yo*, 1954, p. 54. Zepeda, *Y yo*, 1964, p. 54. Zepeda, *Y yo*, 1983, p. 54. Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 54. Zepeda, *Paso*, 1965, p. 60. Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 37. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 37

que el centro educativo tiene una función supletoria, por la cual fortalece los principios morales enseñados en el hogar⁸⁴⁴.

Considerando lo anterior, es posible ver que en los libros de Bernardo Zepeda Sahagún se sigue lo dictado por el Magisterio de la Iglesia sobre la preponderancia de los padres en la educación de los hijos, un aspecto que puede observarse en otras secciones de los textos de secundaria. Así, en otro fragmento de estos manuales escolares puede leerse que la educación corresponde “teóricamente” a los padres, pues “el hijo es una cosa del padre y de la madre, no del Estado”, dado que “es como la continuación, como la prolongación de la vida de los progenitores”⁸⁴⁵.

Otra afirmación más que obedece a lo establecido por la Iglesia en materia educativa se enfoca en el Estado, de quien se dice que busca el bien común, un concepto que, como se vio anteriormente, pertenece a la doctrina social y política del Magisterio de la Iglesia. Sin embargo, del Estado se dice también que, como en otras actividades sociales, debe “más bien ayudar que hacer por sí mismo” como, por ejemplo, favoreciendo y respetando “el derecho que tienen los padres, de escoger los educadores de sus hijos”⁸⁴⁶.

El tratamiento de los temas relacionados con la escuela en los libros de primaria es muy sencillo debido a la edad de los estudiantes. Es por esta razón que, además de las recomendaciones sobre el comportamiento ya antes mencionadas, el apartado ligado con el centro educativo únicamente se enfoca en enumerar el personal de dichos establecimientos (el director, el prefecto y el profesor) y, en el caso de los textos destinados a 5º y 6º de primaria, se mencionan también los derechos y deberes de los estudiantes⁸⁴⁷.

La cuestión de los derechos y obligaciones de los alumnos es tratada con más detalle por los libros de secundaria, además de que se ofrecen otros temas como las funciones de los centros educativos, la elección de carrera y el trabajo del maestro. Sobre la primera de estas temáticas se hace una breve explicación de los años que deben de cursarse durante la educación primaria, secundaria y el bachillerato. Asimismo, se ofrece una descripción de los

⁸⁴⁴ Zepeda, *Paso*, 1965, p. 60. Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 39. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 39.

⁸⁴⁵ Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 38. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 38.

⁸⁴⁶ Zepeda, *Civismo*, 1959, pp. 37-38. Zepeda, *Civismo*, 1955, pp. 33, 37.

⁸⁴⁷ Zepeda, *Y yo*, 1954, p. 53. Zepeda, *Y yo*, 1964, p. 54. Zepeda, *Y yo*, 1983, p. 54. Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 54. Zepeda, *Paso*, 1965, pp. 60, 68.

propósitos y del trabajo que se realiza en las universidades, las escuelas normales, los institutos tecnológicos y vocacionales y las escuelas de agricultura.

Con relación a la elección de carrera, Bernardo Zepeda Sahagún advierte sobre los peligros de no tomar una buena decisión sobre este tema, pues este problema no sólo aleja a la persona de la felicidad, sino que también le puede conducir al pecado. Para evitar esta compleja situación, el autor sugiere analizar si se tiene el talento requerido para optar por alguna profesión, además de reflexionar sobre si se tiene el ánimo para emprenderla y conocer las características de la vocación a la que se aspira. Dicho apartado concluye con una breve clasificación de carreras, entre las que se encuentran las profesiones liberales, manuales y superiores⁸⁴⁸.

Finalmente, sobre el trabajo docente, el libro de civismo de secundaria comienza dando información sobre Jean-Baptiste de la Salle, de quien se dice que organizó la primera escuela normal del mundo, implementó la enseñanza simultánea y el uso de la lengua materna en la escuela. En este apartado se recuerda también al estudiante que el maestro merece respeto y obediencia por parte del alumno porque representa a los padres en el espacio educativo, además de que su trabajo es una especie de sacerdocio⁸⁴⁹.

Entre las temáticas que se ofrecen también en este libro de texto se encuentra un breve recuento de los centros educativos de varios países en la antigüedad, razón por la cual se pueden observar referencias a los egipcios, los griegos, los romanos y las culturas indígenas de México, entre otros pueblos no menos interesantes⁸⁵⁰. Cabe señalar que, al final de este apartado, se hace una breve defensa de la situación educativa de la Colonia, a la vez que se hace un señalamiento negativo de los cambios que llegaron a México con el siglo XIX:

De ningún modo, y por más que se diga, durante la Dominación Española, no se descuidó la enseñanza de los indígenas y mestizos, dígalo la lista de los principales colegios (...) y lo nombrado únicamente se refiere podríamos decir a grades centros docentes, pues debemos hacer notar que cada iglesia tenía anexa una escuela. Desgraciadamente las famosas Leyes de Reforma acabaron con muchos de estos centros docentes, pues los edificios destruidos

⁸⁴⁸ Zepeda, *Civismo*, 1959, pp. 43-44. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 44.

⁸⁴⁹ Zepeda, *Civismo*, 1959, pp. 46-47. Zepeda, *Civismo*, 1955, pp. pp. 46-47.

⁸⁵⁰ Zepeda, *Civismo*, 1959, pp. 39-41. Zepeda, *Civismo*, 1955, pp. pp. 39-41.

al implantarse dichas leyes fueron en número de 966, contando contentos, iglesias y colegios⁸⁵¹.

Para finalizar, no deja de llamar la atención la exposición que se hace en los libros de secundaria sobre los medios de comunicación como vehículos de educación. Así pues, en este apartado se hace una breve referencia al cine, el teatro, la radio, la prensa y otros medios, de los que se critica la frivolidad y el libertinaje⁸⁵². Desde el punto de vista del autor, para que esto pudiera evitarse, los medios de comunicación deberían ser conducidos hacia una perspectiva más cultural y moral.

Esto evitaría ciertos vicios, como el sensacionalismo de los periódicos que solamente se enfocan en las noticias de espectáculos o en la nota roja, o bien, la moral disipada de las revistas pornográficas. Sin embargo, el exhibicionismo no solamente está presente en los medios impresos, pues el cine y el teatro, desde la perspectiva del autor, también presentan muchos contenidos que no son apropiados.⁸⁵³

Por otra parte, a diferencia de los libros destinados a los estudiantes de tercero y cuarto de primaria, para los alumnos de quinto y sexto de este mismo nivel se hacen algunas recomendaciones extra. La primera de ellas es el comportamiento que deben presentar en oficinas públicas. Así, a los alumnos se invita a respetar los turnos de las personas que pudieran estar esperando también para ser atendidas; a entrar a la oficina sin tocar la puerta, pero descubriendose en señal de respeto y a exponer el objetivo de su diligencia sin demoras⁸⁵⁴.

En los libros de civismo se enseña también a los alumnos de quinto y sexto de primaria a cómo actuar en consultorios y despachos, cuyas indicaciones son muy similares a las observables en oficinas públicas, con el añadido de que debe saludarse siempre a jefe de la oficina y que al retirarse hay que pagar sin regatear⁸⁵⁵. Asimismo, a los lectores se explica también cómo conducirse en almacenes y tiendas, en los que todo debe solicitarse con educación y pedir disculpas en caso de no comprar algo. A su vez, para Bernardo Zepeda

⁸⁵¹ Zepeda, *Civismo*, 1959, pp. 42-43. Zepeda, *Civismo*, 1955, pp. pp. 42-43.

⁸⁵² Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 45-46. Zepeda, *Civismo*, 1955, pp. pp. 45-46.

⁸⁵³ Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 45-46. Zepeda, *Civismo*, 1955, pp. pp. 45-46.

⁸⁵⁴ Zepeda, *Paso*, 1965, p. 51.

⁸⁵⁵ Zepeda, *Paso*, 1965, p. 53.

Sahagún es fundamental no alzar la voz o discutir, no regatear y mucho menos comprar en abonos, pues esta práctica arruina y es “el verdugo de la tranquilidad”⁸⁵⁶.

Algunas recomendaciones que se hacen también a los estudiantes más grandes de formación primaria, son las relacionadas a su conducta al momento de realizar un viaje. Al respecto se establece que, en caso de ser hombre, es importante ceder los mejores asientos a las señoras y ofrecerles la mano para subir al vehículo. Por otra parte, en el caso de las damas, es valioso “no abusar de las preferencias que otorga la urbanidad”⁸⁵⁷.

Otros hábitos importantes cuando se va de viaje son el respeto al tiempo de los demás (para lo cual es necesario llegar siempre a la hora fijada cuando se viaja en compañía); no permitir que otros paguen por el propio consumo, ni mucho menos retirarse sin pagar con el propósito de que otros asuman la cuenta; y no fumar sin pedir el consentimiento de quienes acompañan en el viaje “aunque no haya señoras”, pues es “incivil y desconsiderado”⁸⁵⁸.

Otros modelos de comportamiento presentes en los textos de civismo lasallistas de primaria giran en torno a la conversación. Al respecto, un punto de coincidencia de estos manuales escolares con la obra de Jean-Baptiste De La Salle es la recomendación para usar palabras educadas y propias cuando se habla con otros, tratando de elegir siempre las expresiones que suenen mejor⁸⁵⁹.

A su vez, Bernardo Zepeda Sahagún sugiere a su lector saludar a las personas mayores antes de iniciar una conversación, responder a una pregunta haciendo uso de expresiones como “sí, señor”, “no, señor”, y no hablar al oído de alguien en una charla en la que hay varias personas presentes. Finalmente, al igual que Jean-Baptiste de la Salle el autor sugiere no gritar al conversar, ni hablar demasiado lento o demasiado rápido⁸⁶⁰.

Los modales a la hora de comer también son tratados en los textos de Zepeda Sahagún. Así, a la hora de sentarse a la mesa se sugiere no tomar asiento antes que los padres o los mayores, y no apoyar los codos o cruzar el brazo frente a otros para tomar algo. Asimismo, se recomienda también el uso de la servilleta (extendida sobre las rodillas) y los

⁸⁵⁶ Zepeda, *Paso*, 1965, pp. 51-52.

⁸⁵⁷ Zepeda, *Paso*, 1965, p. 52.

⁸⁵⁸ Zepeda, *Paso*, 1965, pp. 52-53.

⁸⁵⁹ De la Salle, “Reglas”, 2001, p. 286. Zepeda, *Y yo*, 1954, p. 44. Zepeda, *Y yo*, 1964, p. 44. Zepeda, *Y yo*, 1983, p. 44. Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 44. Zepeda, *Paso*, 1965, p. 48.

⁸⁶⁰ De la Salle, “Reglas”, 2001, pp. 210-212. Zepeda, *Y yo*, 1954, pp.43- 44. Zepeda, *Y yo*, 1964, pp.43- 44. Zepeda, *Y yo*, 1983, pp.43- 44. Zepeda, *Y yo*, 1989, pp.43- 44. Zepeda, *Paso*, 1965, pp. 47- 48.

cubiertos (de los cuales el cuchillo jamás debe ser llevado a la boca), además de que se sugiere no sorber la sopa y no hablar con la boca llena⁸⁶¹.

Finalmente, las lecciones de civismo de Bernardo Zepeda Sahagún promueven también hábitos como la dedicación al trabajo. En este sentido, se advierte al lector sobre las bondades de estar siempre ocupado bajo el argumento de que “el trabajo dignifica y ennoblece al hombre”, además de que permite adquirir bienes y “da libertad y alegría de vivir”⁸⁶². Sin embargo, para el autor del texto trabajar no es suficiente si no se cuenta con hábitos de ahorro aunque, líneas más adelante, se previene al lector sobre la avaricia.

Asimismo, los libros de civismo de primaria que se elaboraron en México por parte de los lasallistas promovieron valores como el honor, la firmeza, la dignidad, la gratitud, la fidelidad (a Dios, los amigos, la Patria, a los padres y hermanos y, en general, a todas las personas ante las que se tiene un deber), la lealtad, el compañerismo, el espíritu de justicia, la disciplina, la puntualidad y la responsabilidad⁸⁶³. Para explicarlo, se adaptó un pasaje del Evangelio para una mejor comprensión de los niños, en el que se lee lo siguiente:

Un favor se paga con otro favor. Si eres agradecido, el mostrar tu agradecimiento dispone a tu bienhechor a hacerte nuevos favores.

En cierta ocasión, nos cuenta el Santo Evangelio, se presentaron diez leprosos, ante N.S.J.C., quien los curó después de enviarlos al sacerdote, que era el único capacitado para certificar su curación. De los diez, únicamente un samaritano volvió a dar gracias a Jesús del favor que le había hecho. Este era agradecido, los otros nueve fueron unos ingratos o malagradecidos⁸⁶⁴.

Jesucristo es nuevamente invocado en otro pasaje del texto destinado a los alumnos de tercero y cuarto de primaria para alentar a los lectores a presentar una buena conducta:

⁸⁶¹ Zepeda, *Y yo*, 1954, pp. 44-45. Zepeda, *Y yo*, 1964, pp. 44-45. Zepeda, *Y yo*, 1983, pp. 44-45. Zepeda, *Y yo*, 1989, 44-45. Zepeda, *Paso*, 1965, pp. 48-49.

⁸⁶² Zepeda, *Y yo*, 1954, pp. 32-33. Zepeda, *Y yo*, 1964, pp. 32-33. Zepeda, *Y yo*, 1983, pp. 32-33. Zepeda, *Y yo*, 1989, 32-33.

⁸⁶³ Zepeda, *Y yo*, 1954, pp. 34-37. Zepeda, *Y yo*, 1964, pp. 34-37. Zepeda, *Y yo*, 1983, pp. 34-37. Zepeda, *Y yo*, 1989, 34-37.

⁸⁶⁴ Zepeda, *Y yo*, 1954, p. 35. Zepeda, *Y yo*, 1964, p. 35. Zepeda, *Y yo*, 1983, p. 35. Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 35. Zepeda, *Paso*, 1965, p. 39.

Trabaja, ejecuta siempre los actos buenos con la mira de adquirir la costumbre el hábito de hacer el bien, así, solamente así, tendrán su recompensa, si no en este mundo, sí en el otro, en donde N.S.J.C. te recibirá con los brazos abiertos y te dirá: “Ven siervo bueno y fiel, entra en el gozo de tu señor”⁸⁶⁵.

Hay que señalar que estas alusiones a temas y referencias bíblicas y cristianas no son las únicas presentes en los libros, pues la imagen también ofrece ejemplos de este tipo en los diferentes textos para primaria escritos por Bernardo Zepeda Sahagún (Imagen 8). En este punto, es necesario mencionar que las recomendaciones y enseñanzas ligadas al comportamiento, la civильdad, la cortesía y las buenas maneras no aparecen en los libros que Bernardo Zepeda Sahagún elaboró para secundaria, aunque sí se hace referencia a otros elementos que moldean la conducta, como la moral y el derecho.

Sobre la moral se dice en el libro de secundaria que es ciencia y arte, universal e inmutable, absoluta, evidente, libre y practicable. En los textos de secundaria de Zepeda Sahagún se invita también a estudiarla y conocerla a fondo, gracias a lo cual es posible que permee las costumbres y forme “un espíritu público, del que cada ser va sacando inadvertidamente los elementos de su conducta, estableciendo un cierto nivel moral que se impone como una regla o sanción a los individuos inclinados a desviarse de ella”⁸⁶⁶.

A su vez, en su libro de texto para secundaria, Bernardo Zepeda Sahagún estableció la necesidad de someterse a la moral para regir la conducta, pues a través de esto los hombres libres e inteligentes no se apartan de Dios que es el último fin de la existencia. Para ello sirven también la conciencia⁸⁶⁷, la dignidad y el valor, que son elementos fundamentales de la personalidad humana, por no hablar del necesario respeto y sentido de ayuda para con otros.

Sobre este último tema, en el libro de secundaria de civismo se utilizan personajes históricos para exemplificar el ejercicio de la virtud. Ejemplos de ello son María Antonieta, reina de Francia quien, de acuerdo con Zepeda Sahagún, se disculpa con su verdugo al haberlo pisado mientras subía al patíbulo poco antes de su muerte, con lo cual se convierte

⁸⁶⁵ Zepeda, *Y yo*, 1954, p. 37. Zepeda, *Y yo*, 1964, p. 37. Zepeda, *Y yo*, 1983, p. 37. Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 37. Zepeda, *Paso*, 1965, pp. 48-49.

⁸⁶⁶ Zepeda, *Civismo*, 1959, pp. 75-78. Zepeda, *Civismo*, 1955, pp. 75-78.

⁸⁶⁷ Zepeda, *Civismo*, 1959, pp. 77, 79. Zepeda, *Civismo*, 1955, pp. 77-79.

en un modelo de virtud mediante el ejercicio de la caridad, es decir, del amor al prójimo incluso si este le ha de llevar a la muerte.

En el texto se encuentra también el emperador Cuauhtémoc el cual, de acuerdo con el autor, increpa a otro prisionero durante la tortura de ambos diciéndole “¿Estoy acaso en un lecho de rosas?”, con lo cual se transforma en un ejemplo de virtud mediante el ejercicio de la fortaleza. En el libro se presenta, a su vez, a Agustín de Iturbide quien, exhortó a su hijo a ocuparse en sus estudios y en obras “de moral cristiana”, con lo cual en realidad lo inducía a la práctica de la caridad y al ejercicio de las virtudes morales.

Finalmente, Zepeda Sahagún pone también como ejemplo a seguir a Jesucristo, quien representa también a la virtud de la caridad pues, de acuerdo con el texto, invitó a ayudar a los más necesitados. Es por esto último que, en este apartado del texto, se hace énfasis en el deber de ayudar a otros (niños, pobres, ancianos, enfermos, etc.) mediante diversos medios e instituciones⁸⁶⁸.

En otro orden de ideas, las referencias a la necesaria solidaridad para con los demás se mencionan en otras partes del texto, como en el capítulo dedicado a la pobreza y la asistencia social. En dicho apartado, se menciona que para ayudar a las clases más pobres es necesario “el abaratamiento de las subsistencias, mediante la limitación de las ganancias y el concepto cristiano de la propiedad, según el cual los ricos vienen obligados a desprendérse de lo superfluo en beneficio de los necesitados y del interés general”⁸⁶⁹.

Es necesario mencionar que en el libro de texto de secundaria se menciona también que otro medio de mejorar la situación de los más necesitados es la protección de la familia y el desarrollo de “los principios morales y religiosos, teniendo presente que la instrucción por sí sola, no basta pues no hace a los hombres mejores, y por ello es preciso que vaya acompañada de la educación basada en aquellos principios”⁸⁷⁰.

La reflexión sobre la solidaridad hacia aquellos que viven una situación más precaria se traslada a los ejercicios al final del capítulo, en los que se pregunta “¿En qué casos el pobre no es culpable de serlo?”, “¿Por qué la limosna irreflexiva causa más daño que bien?” y “¿Por qué das limosnas?”. Incluso, en las actividades se sugiere “visitar comedores, asilos para

⁸⁶⁸ Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 84. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 84.

⁸⁶⁹ Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 102. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 102.

⁸⁷⁰ Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 102. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 1.

ancianos y orfelinatos”; “hacer un álbum de recortes o fotografías referentes a casas de cuna, orfelinatos, hospitales, etc.”; y “formar un club de ayuda a los pobres”⁸⁷¹.

Sobre el derecho, los textos de secundaria de los Hermanos lasallistas en México establecen que es un regulador de la conducta social⁸⁷². Sin embargo, en los manuales escolares se tiene la precaución de diferenciarlo de la moral, resaltando la obligatoriedad y la coercibilidad de las leyes jurídicas⁸⁷³. Una idea en los libros de texto de civismo de Bernardo Zepeda Sahagún que fortalece esta visión, es el apartado dedicado a la delincuencia.

En dicho capítulo, se da una definición del delito de acuerdo con el derecho penal de México, de la cual se destaca el castigo promovido por las leyes para este tipo de actos⁸⁷⁴. Cabe señalar que, en este apartado en el que se mencionan las penas para los infractores, se hace una mención breve a la persecución religiosa en México:

Desgraciadamente esto es letra muerta para muchas autoridades o para perseguir ciertos “supuestos delitos”, y para ello hay que leer las relaciones escritas sobre la época tristemente célebre de la persecución callista, y entonces veremos que contra personas respetables, únicamente por ser católicas, o sacerdotes o religiosos o religiosas, utilizaron todas las penas prohibidas por la Constitución: asesinatos en masa por esbirros de la célebre Inspección de Policía, fusilamientos, azotes, infamia y...señoras y señoritas respetables ir a vivir a las Islas Marías con los peores criminales. Y como venganzas políticas, ¿no se han usado y se siguen usando métodos de la época de Isabel de Inglaterra?⁸⁷⁵

Una vez que se ha realizado la descripción de los contenidos de los libros de texto de Bernardo Zepeda Sahagún, es necesario centrar la mirada nuevamente en los procesos de producción y el carácter situacional e institucional de estos manuales escolares. Pero, para que el análisis no conduzca a caminos dispersos, se enfocará nuevamente en los terrenos de

⁸⁷¹ Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 104. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 104.

⁸⁷² Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 87. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 87.

⁸⁷³ Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 90. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 90.

⁸⁷⁴ Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 93. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 93.

⁸⁷⁵ Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 94. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 94.

la producción del género y la formación de la masculinidad. Por tanto, en este punto, se hace obligatorio recordar los atributos de la masculinidad lasaliana que ya se habían expuesto en secciones anteriores de este capítulo, con lo cual se puede decir que el niño y el joven pertenecientes a un centro educativo de los Hermanos de la Salle eran moldeados para ser bondadosos, razonables, educados y de ninguna manera prepotentes o agresivos.

La pertenencia de los religiosos lasallistas a la Iglesia como educadores consagrados impacta la producción de sus manuales escolares, en el sentido de que las directrices de la Iglesia Católica condicionan sus contenidos y, por supuesto, el modelo de hombre que se deseaba educar. Por ello, para complementar la descripción del estudiante lasaliano ideal que se buscaba formar, es necesario decir que, en los libros de texto, se aprecia una característica más que este tipo de alumno debía poseer: Ser una persona virtuosa.

Para entender esto, es obligado remitirse a las ideas del Magisterio de la Iglesia, institución que, como se dijo antes, determina las condiciones de producción y los posicionamientos de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Así, en la Iglesia Católica se define la virtud como una “disposición habitual y firme a hacer el bien” que, a su vez, “permite a la persona no sólo realizar actos buenos, sino dar lo mejor de sí misma”. Aquí, es necesario indicar que, un aspecto importante del concepto de virtud que la Iglesia maneja, es la perseverancia, a través de la cual se adquieren este tipo de disposiciones en la conducta y el ánimo. Así, debido a que el desarrollo de la virtud requiere de un gran esfuerzo, se transforma en un ejercicio que puede alcanzarse mediante la educación o actos deliberados que “forjan el carácter y dan soltura a la práctica del bien”⁸⁷⁶.

Ante esto, no sorprende cuando en los textos de civismo lasallistas, se menciona que la adquisición de los hábitos se realiza mediante la repetición constante de actos ligados a las buenas costumbres. Esta idea, a su vez, se mezcla con el concepto de la Santa Presencia de Dios (tan presente en la espiritualidad lasaliana), que obliga al estudiante a realizar actos buenos aunque no sea observado.

Aquí hay que señalar que en la propuesta de los manuales escolares de Bernardo Zepeda existe una ligera adaptación del modelo original de Jean-Baptiste de la Salle, propuesto en sus ideas sobre la cortesía y la civilidad, pues la vigilancia divina se complementa con el control social, representado por los padres, los compañeros o los

⁸⁷⁶ Catecismo, 1997, 1803, 1810.

maestros, a quienes el niño debe de agradar con sus actos. Aunque, esto no significa una resistencia o una adaptación abrupta, pues en el resto de las obras del fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas el control es ejercido por los adultos que forman parte del entorno del estudiante.

Entre las virtudes que se buscaba desarrollar en el alumno lasallista (prudencia, fortaleza, justicia, templanza, y otras), destaca la caridad, pues a través de ella se llega a amar a Dios por sobre todas las cosas, y al prójimo con un compromiso y entrega especiales (pues, justamente, la adquisición y desarrollo de esta virtud requiere “la práctica del bien y la corrección fraterna”⁸⁷⁷). Tomando en consideración estas ideas, puede afirmarse que la buena educación es una expresión de la necesaria caridad que el joven lasallista debe manifestar hacia su prójimo. Puede hacerse, además, el señalamiento de que estas conductas eran una manera sencilla de ejercitar la bondad hacia los otros, atendiendo a la gradualidad de la educación que debía explicar conceptos complejos a los estudiantes, pero de forma sencilla.

Asimismo, es posible establecer que otro factor de la preocupación lasaliana por las buenas maneras en sus textos de civismo, es la naturaleza relacional de la persona humana, un concepto que, como se vio en el tercer capítulo, permeó la educación católica, y la formación cívica lasallista no es la excepción. Sobre esto, no hay que olvidar que la persona humana es sociable, lo que implica la adquisición de obligaciones por lo que, a través de este concepto, se puede vislumbrar otro atributo de la masculinidad promovida por las instituciones lasallistas: una notable conciencia de la responsabilidad y el deber ante Dios y los semejantes (o prójimos), presentes en la familia, la escuela, la sociedad, el Estado y otras instituciones y entornos⁸⁷⁸.

A su vez, hay que precisar que, debido a la gradualidad del proceso formativo (lo que obligaba a hacer de los manuales escolares una lectura digerible para niños y jóvenes en edades muy tempranas), esta conciencia comunitaria se manifiesta precisamente en las buenas maneras. Así, estas conductas pueden considerarse un ensayo para el aprendizaje de la bondad, la gentileza y, sobre todo, la caridad para con los demás quienes, como prójimo, y de acuerdo con el Magisterio de la Iglesia, merecen atención y respeto⁸⁷⁹.

⁸⁷⁷ Catecismo, 1997, 1829.

⁸⁷⁸ Catecismo, 1997, 1879-1880, 1882.

⁸⁷⁹ Catecismo, 1997, 2212.

En este punto, puede afirmarse también que el ejercicio de la cortesía y las buenas maneras en los libros de clase lasalianos (y, probablemente también en las aulas) pudieron ser una estrategia sencilla para la práctica de los mandamientos. Tal es el caso del cuarto mandamiento, el cual, evidentemente, está enfocado en la relación con los padres pero que, cuando se revisa lo dicho por el Magisterio de la Iglesia en el Catecismo, posee también otros matices, como la relación que el buen cristiano debe mantener con la autoridad⁸⁸⁰(un tema que recibe mucha atención en los libros de civismo de los Hermanos).

Así, en este documento se dice que el católico debe honrar a las personas e instituciones que detentan algún tipo de potestad pues la han recibido directamente de Dios. Esto no significa que no se pueda hacer una crítica justa del comportamiento y desempeño de las autoridades (e, incluso, entrar en abierta rebeldía), conforme al bien común de los sujetos y las comunidades. A su vez, el buen católico que respeta a quienes poseen dominio y preponderancia defiende a su patria, paga impuestos y ejerce el voto, entre otras obligaciones igualmente importantes⁸⁸¹.

Para finalizar con el tema de la cortesía, la civilidad y las buenas maneras en los textos del Hermano Bernardo, es fundamental reconocer la dificultad de reconstruir la realidad del trabajo de estos aspectos en el salón de clases. Pese a ello, se pueden localizar algunas referencias en la documentación existente, que dan cuenta de las reflexiones que los Hermanos hacían sobre este tipo de cuestiones con el fin de ponerlas en práctica en su trabajo cotidiano.

Algunas de las ideas más interesantes reconocen que el niño es voluble, razón por la cual debe ser instruido en el orden y la disciplina, que se manifiestan en buenos hábitos físicos (como la higiene y el “desarrollo racional del vigor”) y el perfeccionamiento moral e intelectual. El Hermano y el docente tenían, por tanto, un papel crucial en el desarrollo de este tipo de conductas mediante la clasificación de los estudiantes de acuerdo a su comportamiento, la esmerada preparación de los cursos, una correcta distribución de las materias y del tiempo de trabajo en clases, la creación de un ambiente que fortaleciera la disciplina interior y el fomento de una cultura del esfuerzo.

⁸⁸⁰ Catecismo, 1997, 2234-2246.

⁸⁸¹ Catecismo, 1997, 2234, 2238-2240, 2242-2243.

Como medios directos para el desarrollo de la autoregulación en los estudiantes, los religiosos de la Salle llegaron a proponer que la serenidad y el prestigio del maestro eran fundamentales para el orden de los alumnos en el salón de clases, a la par de una regularidad en la realización de las tareas, la exactitud de los horarios, el aseo, etcétera⁸⁸².

Aquí hay que mencionar que las ideas sobre la cortesía y las buenas maneras de los Hermanos de las Escuelas Cristianas se manifestaron también debido a ciertas coyunturas o momentos históricos que resultaron idóneos, como las Olimpiadas de 1968 que generaron toda una serie de artículos en el Distrito México-Norte sobre trato social⁸⁸³. De esta manera, en dichos textos se llegó a recomendar la elaboración de campañas “Pro Urbanidad” y “Pro Buenas Maneras”, o bien, la realización de una clase de urbanidad por lo menos una vez a la semana⁸⁸⁴, para lo cual se podía echar mano de la catequesis y las reflexiones, a fin de transmitir a los alumnos la importancia de la virtud y de la dignidad humana.

Esto era particularmente importante para los lasallistas dado que, en su opinión, las nuevas generaciones habían dejado de lado este tipo de prácticas por considerarlas falsas o poco relevantes frente a otros problemas más acuciantes. Pero, para los lasallistas, si sus propósitos de trasladar las buenas maneras al salón de clase se llevaban a cabo, se traduciría en un buen comportamiento pues, de acuerdo con los Hermanos, “tratar bien a nuestro prójimo es un deber, no tan sólo de buen Mexicano, sino de ‘cristiano’” por lo cual, aprovechando las olimpiadas y las visitas de extranjeros, se aconsejaba:

Dar informes corteses a extraños y compatriotas.

Corregir cortésmente al que se equivoque.

Tratar con amabilidad y cortesía.

Contribuir y dar hospitalidad al necesitado

Hacer que el visitante se sienta en México como en su propio hogar.

Aceptar al turista como es y no como quisiéramos que fuera.

Hacer que el turista se lleve la mejor impresión de México.

⁸⁸² Parra, Víctor, “El orden y la disciplina”, en *La Salle en México Norte*, no. 105, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, septiembre de 1967, pp. 6-8.

⁸⁸³ Hermanos de las Escuelas Cristianas, “Plan para ‘La Salle en México-Norte’ 1967-1968”, en *La Salle en México Norte*, no. 104, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, agosto de 1967, p. 3.

⁸⁸⁴ Ramstone, “Olimpiadas”, en *La Salle en México Norte*, no. 107, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, noviembre de 1967, pp. 18-19.

Tratar al extranjero con honradez y evitar el explotarlo y o querer sacar provecho económico exagerado de él.

No burlarse del turista por su desconocimiento de algunas cosas.

Finalmente, a lavar y a barrer nuestras banquetas y a recoger la basura, para que borremos el apelativo que nos habían endilgado “nuestros primos” del Norte, “Greasers”=Mugrientos.

Cabe subrayar que el énfasis en el trato con el extranjero tiene en este fragmento una intención relevante, que es diferenciar la cortesía cristiana que un alumno lasalliano debía practicar, de las recomendaciones hechas por el Estado mexicano que, a juicio de los Hermanos, solamente buscaba la entrada de divisas al país y no la caridad o, por lo menos, el altruismo o la filantropía⁸⁸⁵.

A fin de concluir, hay que decir que a las características del estudiante lasallista que se han visto hasta el momento, es necesario agregar otros atributos que se vinculan al ámbito de lo familiar y lo social. Cabe señalar que, a través de ellos, el estudiante aprende cuál es su lugar en el seno del hogar, además de que se le asigna un sitio en la sociedad en función de su sexo, tal y como se verá en la siguiente sección.

4.3.1.1. El hombre y su lugar en el núcleo familiar y social: Los roles de género en las representaciones de la familia de los libros de civismo lasallistas

En el apartado anterior, se hizo mención al sentido del deber ante las instituciones sociales como una de las características de la masculinidad inculcada por los Hermanos de las Escuelas Cristianas. De entre todas las instituciones a las cuales el alumno lasallista debía tributar respeto, la Familia permite destacar otros rasgos que el niño y el joven lasalianos debían desarrollar y que están relacionados con la manera en la que se construye socialmente el hecho de ser hombre y lo que de esto se desprende.

Esto significa que los atributos de la masculinidad que se inculcaba en los colegios de los religiosos de la Salle eran una guía que ayudaba a definir las interrelaciones entre

⁸⁸⁵ Ramírez S., José Manuel, “Olimpiadas”, en *La Salle en México Norte*, no. 105, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, septiembre de 1967, pp. 25-27.

hombres y mujeres que los estudiantes debían ejercitar en el seno de la familia, en el espacio público y en otros entornos. A su vez, en los centros educativos lasalianos se enseñaba a los estudiantes a cumplir con roles que establecerían las relaciones de poder y subordinación entre los sexos que deberían seguir a lo largo de su vida, entre otras cuestiones no menos importantes⁸⁸⁶.

Pero, para visualizar estos aspectos es necesario emprender una primera descripción de lo encontrado en los libros de texto. Para ello, se debe hacer una breve acotación metodológica pues, como se dijo al inicio de este capítulo, la formación de la masculinidad es empleada aquí como clave hermenéutica para el descubrimiento de los atributos de la educación y la persona cívicas que los lasallistas promovían en sus colegios. Pese a esto, en esta sección será necesario aludir a descripciones, planteamientos y nociones relacionados con lo femenino, pues su presencia en los libros de texto y en este trabajo de tesis permite, por contraste, perfilar mejor la manera en que se formaba la masculinidad del estudiante lasaliano.

Una vez dicho esto, se puede decir que la temática de la familia, en particular, ocupa el segundo capítulo de los manuales escolares de civismo de primaria en todos sus grados (3° y 4°, 5° y 6° año) y de secundaria, justo después de las ideas y definiciones sobre la educación cívica que se ofrecen en la primera sección de los textos. Cabe señalar que, en este apartado, se comienza por definir a la familia como “la sociedad organizada más sencilla”, después de lo cual se enumera a sus integrantes, asignándoles atributos.

De esta manera, se dice al lector: “tu papá que trabaja para que tengas lo necesario; tu mamá que te cuida, te enseña a ser bueno y te quiere mucho; tus hermanitos que contigo viven, juegan y estudian, forman tu familia”. Posteriormente, en los manuales escolares de 3° y 4° de primaria se dice también que, “en la familia gobiernan el papá y la mamá”, aunque, “primeramente manda o gobierna el papá y después la mamá ayudada ordinariamente por el hijo mayor”⁸⁸⁷.

⁸⁸⁶ Aguilar Montes de Oca, Yessica Paola, Valdez Medina, José Luis, González-Arratia López-Fuentes, Norma Ivonne y González Escobar, Sergio, “Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo”, en *Enseñanza e investigación en psicología*, v. 18, no. 2, julio-diciembre, 2013, versión digital en: <https://www.redalyc.org/html/292/29228336001/>, consultado el 8 de abril de 2019, p. 209.

⁸⁸⁷ Zepeda, *Y yo*, 1954, pp. 21-22. Zepeda, *Y yo*, 1964, pp. 21-22. Zepeda, *Y yo*, 1983, pp. 21-22. Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 21-22.

Por su parte, a los alumnos de 5° y 6° de primaria se les enseñó, a través de los libros de texto de Bernardo Zepeda, que “la familia está constituida por la unión o convivencia del hombre y la mujer con el fin de procrear hijos”⁸⁸⁸. Siguiendo esta línea temática, cabe señalar que los libros de civismo de primaria y secundaria exponen la existencia del matrimonio religioso y del civil. Sobre el primero, en el texto de 3° y 4° de primaria se establece que:

La unión de tu papá y de tu mamá por medio del amor, de la fidelidad y de la mutua ayuda, se llama matrimonio. Cuando tu papá y tu mamá quisieron unirse por el lazo del matrimonio se presentaron ante el párroco y dos testigos. En esta ceremonia tu papá y tu mamá fueron bendecidos por el párroco en esta forma: ‘Yo os uno en matrimonio en el nombre del Padre y del Hijo y del Espíritu Santo’. Este matrimonio religioso es un sacramento⁸⁸⁹.

Asimismo, en el libro de 5° y 6° de primaria se menciona que el matrimonio religioso es un contrato natural “elevado por Nuestro Señor Jesucristo a la dignidad de Sacramento” (Imagen 9). Por su parte, en los textos de civismo de secundaria se dice también que es una “cosa sagrada que produce en las almas de los esposos, un gracia particular, la gracia que los ha de ayudar a cumplir bien los fines del matrimonio”. Por tanto, para los manuales escolares de secundaria, los esposos “son los ministros del sacramento”, por lo que deben “prepararse con cuidado para desempeñar la misión sagrada de ministros del sacramento y para asegurarse mejor sus gracias”⁸⁹⁰.

Para terminar con el punto arriba descrito, cabe mencionar que los textos de civismo destinados a la educación secundaria tienen una pequeña sección en la que se marcan los aspectos que los esposos deben tener en cuenta para la realización del matrimonio. Entre ellos destacan la observación de una plena y correcta pureza, la meditación sobre las enseñanzas de la Iglesia católica y el asumir los deberes que este estado de vida posee⁸⁹¹.

⁸⁸⁸Zepeda, *Paso*, 1965, p. 21.

⁸⁸⁹Zepeda, *Y yo*, 1954, p. 21. Zepeda, *Y yo*, 1964, p. 21. Zepeda, *Y yo*, 1983, p. 21. Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 21.

⁸⁹⁰Zepeda, *Civismo*, 1959, pp. 26-27. Zepeda, *Civismo*, 1955, pp. 26-27. Zepeda, *Paso*, 1965, p. 22.

⁸⁹¹Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 28. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 28.

El divorcio es revisado con cuidado y atención en los manuales escolares de civismo de Bernardo Zepeda Sahagún, presentando una postura general de rechazo hacia el tema. Es por esta razón que, en el texto de 3º y 4º de primaria se subraya que “el matrimonio religioso, efectuado ante el párroco es para toda la vida”, por lo que “ni el papá ni la mamá podrán separarse por el divorcio, causa de tantas desgracias en las familias y en la sociedad”. Asimismo, en este texto se señala que “los que se divorcian no pueden casarse por la Iglesia”⁸⁹².

A su vez, los libros que el Hermano Bernardo escribió para 5º y 6º de primaria y para secundaria mencionan que el matrimonio solo puede concluir con la muerte, y que el divorcio “no es razonable y perjudica a los esposos y a los hijos, y (...) origen de males en las naciones”. Por esta razón, de acuerdo con este manual escolar, “la Iglesia Católica condena y ha condenado siempre el divorcio”, por lo que “únicamente admite la separación temporal y condicional de los esposos por causas legítimas, como (...) peligro para el alma o para el cuerpo, malos tratamientos, mala educación de los hijos, etc.”⁸⁹³.

En el libro de civismo destinado a secundaria, Zepeda Sahagún desarrolla otros temas no presentes en los textos de primaria. Entre ellos se encuentran el parentesco y sus múltiples formas, y la patria potestad, de los cuales se ofrece algunas generalidades. Interesantes resultan también otras secciones en las que se explica la función de la familia, los deberes de los padres hacia los hijos y las obligaciones de estos últimos hacia sus padres.

El primero de estos subtemas comienza afirmando que “si la familia lleva vida moral intachable, formará una sociedad, una patria que nada ni nadie la dividirá” pues “la decadencia de la familia lleva a los Estados a la ruina”⁸⁹⁴. Para argumentar en ese sentido, el autor se vale de ejemplos tomados del pasado como las sociedades griegas, romanas, medievales, e incluso, prehispánicas. Lo interesante de esto último es que Bernardo Zepeda destaca dos cosas de las familias de los ejemplos históricos antes mencionados: la monogamia y la sujeción de la mujer a las reglas sociales, que le otorgan el papel de madre y esposa.

En otro punto del texto se puede leer que “el marido será el encargado de dar alimentos a la mujer y de sostener el hogar; la mujer tiene la obligación de atender a los

⁸⁹² Zepeda, *Y yo*, 1954, p. 21. Zepeda, *Y yo*, 1964, p. 21. Zepeda, *Y yo*, 1983, p. 21. Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 21.

⁸⁹³ Zepeda, *Paso*, 1965, p. 22. Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 27. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 27.

⁸⁹⁴ Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 30. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 30.

quehaceres domésticos y se encargará muy especialmente de la dirección, educación y cuidado de los hijos". Pese a esto, en el libro de secundaria se reconoce que las actividades femeninas cambiaron como resultado de las dinámicas de la vida moderna, aunque también se afirma que "la mujer mexicana ha sabido conservar la tradición de amante hija, de digna esposa y de madre abnegada"⁸⁹⁵. Hay que decir que, un desarrollo más amplio de este tipo de ideas se realiza en un apartado del texto de secundaria que trata la cuestión de la emancipación de la mujer.

Dicha sección comienza reconociendo la necesidad de que la situación económica, social y política de la mujer mejore, incluso desde la perspectiva y la labor de la Iglesia católica "que en el pasado ha hecho tanto por la mujer" de tal forma que "no podría condenar en globo el mejoramiento de su estado"⁸⁹⁶. No obstante, el texto invita a contemplar dichas reivindicaciones en función de algunos principios fundamentales.

El primero de ellos es el lugar de la mujer en la sociedad en general, y en el matrimonio en particular. Al respecto se dice que:

Por el matrimonio, la mujer toma su puesto en una sociedad jerarquizada; en esta sociedad, Dios, autor de la institución matrimonial, ha querido que el hombre sea la cabeza y, por consiguiente, que la mujer sea su compañera "semejante a él", sin duda, pero subordinada. En esta subordinación, la mujer conserva: 1º todos los derechos esenciales de criatura racional y libre, es decir, de persona humana; 2º todos los derechos que pertenecen a la esposa y a la madre⁸⁹⁷.

El segundo principio destacado por Bernardo Zepeda Sahagún, es la naturaleza propia de la mujer. En este sentido, el texto de secundaria invita a recordar que, de acuerdo con la Iglesia, la mujer:

Tiene una misión particular, determinada por su constitución corporal y espiritual, y por la función de esposa y de madre, que debe cumplir en el hogar, y que, desde ese doble punto de vista, es preciso, en los estudios, en los trabajos, en los deportes, en las múltiples distracciones de la vida,

⁸⁹⁵ Zepeda, *Civismo*, 1959, pp. 30-31. Zepeda, *Civismo*, 1955, pp. 30-31.

⁸⁹⁶ Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 33. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 33.

⁸⁹⁷ Zepeda, *Civismo*, 1959, pp. 33-34. Zepeda, *Civismo*, 1955, pp. 33-34.

preocuparse de salvaguardar siempre, en ella y alrededor de ella, el pudor que honra y protege a su sexo; de respetar sus fuerzas y aptitudes, que son diferentes de la del hombre, y, en fin, de apartar de ella todo lo que es contrario a su doble misión normal⁸⁹⁸.

El tercer principio que se sugiere considerar para la emancipación de la mujer es la jerarquía natural de la sociedad conyugal. Sobre esto se dice que, aun cuando la mujer acceda a “una propiedad personal más extensa y aun la administración de sus bienes”, el esposo debe seguir siendo el “jefe de la sociedad conyugal”⁸⁹⁹. Finalmente, el cuarto principio que hay que contemplar es la tarea femenina como “alma del hogar”, de acuerdo con las enseñanzas de la Iglesia y de la tradición cristiana. Al respecto, en el libro de secundaria de civismo de Bernardo Zepeda Sahagún se menciona que:

Allí está su verdadero reino; allí debe ella, sobre todo, realizar su destino verdadero, que es, volvamos a decirlo, el de esposa y madre.

En el cumplimiento de esta doble función, encontrará la mujer su verdadera felicidad personal, hará la felicidad de los suyos y prestará los mejores servicios a la Iglesia y a la sociedad⁹⁰⁰.

Para concluir con este tema es necesario decir que, respecto a las relaciones entre padres e hijos, Zepeda Sahagún menciona que los progenitores tienen el deber de otorgar a sus hijos instrucción, sustento, corrección y buen ejemplo. Por su parte, los hijos deben respetar el cuarto mandamiento que implica honrar al padre y a la madre a través del respeto, la obediencia, el amor, la sumisión y la asistencia en caso de necesidad. En este punto hay que señalar que, como se dijo en el tema anterior, para los manuales escolares lasallistas de civismo, el cuarto mandamiento se extiende “a los legítimos superiores, porque todo superior ha sido constituido por Dios sobre los inferiores”⁹⁰¹.

⁸⁹⁸ Zepeda, *Civismo*, 1959, pp. 34,117-125. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 34.

⁸⁹⁹ Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 34. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 34.

⁹⁰⁰ Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 34. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 34.

⁹⁰¹ Zepeda, *Y yo*, 1954, pp. 22-24. Zepeda, *Y yo*, 1964, pp. 22-24. Zepeda, *Y yo*, 1983, pp. 22-24. Zepeda, *Y yo*, 1989, pp. 22-24. Zepeda, *Paso*, 1965, pp. 23-26. Zepeda, *Civismo*, 1959, pp. 32-33. Zepeda, *Civismo*, 1955, pp. 32-33.

Analizando detenidamente los aspectos descritos hasta este momento, es posible establecer una característica más de la masculinidad lasallista, según la cual el hombre católico y lasaliano es un varón que gobierna, lo cual puede observarse en los libros de texto de los Hermanos, a través de diversas estrategias discursivas. La principal de ellas es, que en estos libros de clase, se subordina lo femenino a lo masculino y, a su vez, se asigna al hombre un lugar importante en la sociedad jerarquizada que se propone.

En este punto, es necesario mencionar que las ideas que someten a la mujer al hombre no son exclusivas de la Iglesia. De hecho, es un discurso que viene desde la Antigüedad (con Aristóteles, por ejemplo) y que impregnó las ideas de la Iglesia Católica sobre la mujer. Asimismo, basta recordar que, en el caso del matrimonio civil en México, durante muchos años (por lo menos hasta los años setenta del siglo XX, tiempo en el que, asociaciones como el Movimiento Nacional de Mujeres –MNN- solicitaron cambios en el Código Civil y la supresión de este documento⁹⁰²) se leyó a los contrayentes la Epístola de Melchor Ocampo, una carta en la que se jerarquizaba las relaciones entre el hombre y la mujer, colocando a esta última en un lugar inferior⁹⁰³.

Aquí cabe señalar que, si bien el sitio privilegiado que se otorga al hombre se plantea en términos de poder y autoridad, conlleva también una faceta ligada a la responsabilidad y el servicio, por lo que puede decirse que la masculinidad que se enseñaba moldeaba un hombre que provee (en el caso del padre de familia) y educa (como sucede con el maestro), por mencionar sólo algunas de sus conductas deseables.

Asimismo, hay que subrayar que, debido a la gradualidad del proceso educativo y a la edad de los jóvenes lectores de los libros del Hermano Bernardo, el ejercicio de la autoridad implicaba también un aprendizaje de la obediencia. Así pues, el joven lasallista respeta a sus superiores y hace caso de sus indicaciones que, cuando se trata del hogar, pueden provenir de la madre, a la que se debe obedecer, lo cual no implica un menoscabo de la propia masculinidad, tal y como lo indica un fragmento de los textos:

⁹⁰² González Alvarado, Rocío, “El espíritu de una época”, en García, Nora Nínive, Millán, Márbara, y Pech, Cristina (coordinadoras), *Cartografías del feminismo mexicano, 1970-2000*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2002, p. 64.

⁹⁰³ Staples, Anne, “El matrimonio civil y la Epístola de Melchor Ocampo, 1859”, en Aizpuru Gonzalbo Pilar, *Familias Iberoamericanas. Historia, identidad y conflictos*, México, El Colegio de México, 2001. p. 219.

Sí, debes estar listo para prestar servicio en casa. Mamá te agradecerá cuando vea que has barrido algún lugar de la casa...en que ya era necesario que pasase la escoba; y además, no por barrer vas a perder la personalidad...⁹⁰⁴(Imagen 10).

¿Será acaso que para los lasallistas mexicanos la obediencia es una cualidad de toda persona ejemplar lo que, a su vez, la reviste de autoridad y liderazgo o, por lo menos, de estatura moral? Lamentablemente, los libros de clase no ahondan en esta idea, aunque las imágenes permiten conjeturar en este sentido (Imagen 11).

No es posible finalizar este apartado sin apuntar que, para los libros de texto de los Hermanos de la Salle, el buen cristiano que abraza la vida conyugal es un hombre procreador, que busca la santidad a través de su elección de vida. Para visualizar este atributo de la masculinidad lasallista basta con recordar el énfasis que se hace del matrimonio cristiano como un sacramento. Esto quiere decir, que es un signo de la gracia divina, por lo cual incluso existe una forma canónica para su celebración a la cual, de hecho, Zepeda Sahagún alude brevemente. Así pues, a través de estas sencillas palabras se enfatiza la solemnidad y la trascendencia del matrimonio católico (considerado incluso el primer sacramento instituido por Dios, en el Jardín del Edén), a diferencia del matrimonio civil que es un contrato (en lo que se puede ver la influencia del derecho romano)⁹⁰⁵.

A propósito de esto, no hay que olvidar que, en la práctica católica, el sacerdote no es quien “casa” a los esposos. En realidad, son ellos los que “se casan” ante el sacerdote, por lo que éste último es, en realidad, un testigo calificado para asistir al sacramento del matrimonio. De esta manera, los esposos hacen el sacramento y son los ministros, pues al hacer una alianza de mutua entrega realizan el matrimonio⁹⁰⁶, por lo cual los contrayentes adquieren un compromiso para la duración y santificación de su relación con el paso de los años.

Una responsabilidad más que adquieren los esposos con el sacramento del matrimonio es el deber de tener descendencia. Sin embargo, hay que decir que la

⁹⁰⁴ Zepeda, *Y yo*, 1954, p. 32. Zepeda, *Y yo*, 1964, p. 32. Zepeda, *Y yo*, 1983, p. 32. Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 32. Zepeda, *Paso*, 1965, p. 36.

⁹⁰⁵ Staples, “Matrimonio”, 2001, pp. 219-220.

⁹⁰⁶ Staples, “Matrimonio”, 2001, p. 225.

procreación es un elemento no exclusivo del matrimonio católico. De hecho, es un atributo que aparece en la definición y características del matrimonio civil en México de la época⁹⁰⁷, y que se ha conservado hasta la actualidad (dejándose a la libre opción de los contrayentes).

Para finalizar con este apartado, hay que decir que estas ideas son importantes debido a que, a través de ellas, puede verse la postura de los centros educativos de los Hermanos de las Escuelas Cristianas frente a la socialización y la manera en la que ésta se vincula con los roles de género. En este sentido, no hay que olvidar que el sistema escolar es fundamental para la socialización de las personas, proceso por el cual un ser humano se vuelve apto para la vida social, mediante el desarrollo de conductas y habilidades para tal efecto.

Así, a lo largo de los años, en la escuela se aprende, entre otras cosas, los roles de género, que no son otra cosa más que un conjunto de comportamientos y actitudes que vienen acompañadas de obligaciones y privilegios asignados socialmente para cada sexo”⁹⁰⁸. Los libros de texto no son ajenos a este tipo de procesos. De hecho, son cruciales en la construcción de identidades sexuadas y de las relaciones sociales de sexo mediante las representaciones que contienen, entre las que destacan las relaciones entre género⁹⁰⁹, fenómenos de los que los libros de civismo lasallistas no están exentos.

4.3.2. La Patria, el Estado y sus instituciones

En los libros de primaria que el Hermano Bernardo redactó, los temas relacionados con la Patria, el Estado y sus instituciones ocupan los dos últimos capítulos, después de los apartados destinados a las conductas y las instituciones sociales. Así, lo primero que se define en estas secciones finales es la Patria, identificada con el lugar en el que se nace y la

⁹⁰⁷ Secretaría de Gobernación, *Código Civil para el Distrito y Territorios Federales en Materia Común, y para toda la República en Materia Federal*, México, D.F., Talleres Gráficos de la Nación, 1928, versión digital en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/ccf/CCF_orig_26may28_ima.pdf, consultado el 13 de abril de 2019, p. 40.

⁹⁰⁸ Fernández, Francisco, Sánchez, Ximena y Villarroel, Gladys, “Influencias de la exposición a la televisión en los escolares”, en *Comunicar*, no. 8, marzo, Huelva, Grupo Comunicar, 1997, versión digital en: <https://www.redalyc.org/pdf/158/15800817.pdf>, consultado el 7 de abril de 2019, p. 117.

⁹⁰⁹ Bruegues, Carole y Cromer, Sylvie, “Representaciones de lo femenino y lo masculino en los libros de texto”, en *Revista Latinoamericana de Población*, v. 3, no. 4-5, enero-diciembre, 2009, versión digital disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323827368009>, consultado el 22 de octubre de 2019, p. 190.

cual debe preferirse por encima de las posesiones, la vida e, incluso, la familia⁹¹⁰. Únicamente en el libro para 3º y 4º de primaria se relaciona la conducta con el engrandecimiento de la patria. Es por esta razón que en una de sus secciones se lee:

Debes tener presente que para que México sea grande y rico, fuerte y respetado, es necesario que tú y todos los niños sean buenos, inteligentes, estudiosos y virtuosos. Los perezosos, apáticos, ignorantes, perversos y egoístas cuando niños, son malos ciudadanos más tarde, de quienes la patria se avergonzará y solamente servirán para rebajarla y deshonrarla⁹¹¹.

Después de la definición de la Patria, los libros de primaria de civismo de los Hermanos de la Salle se enfocan en dar información sobre el nombre de México y los símbolos patrios como la bandera, el escudo y el himno nacional. Aquí hay que decir que la temática de la bandera nacional permite referirse de manera muy breve a don Agustín de Iturbide, creador del emblema de las Tres Garantías⁹¹².

Asimismo, en el libro para 5º y 6º, se describe un estandarte con la Virgen María representada “sobre un damasco rojo, con diferentes alegorías”, que utilizó Hernán Cortés. A su vez, en otro lugar del texto se menciona la imagen de la Virgen de Guadalupe que utilizó Hidalgo al iniciar la lucha por la independencia, y la bandera de Morelos, en la cual estaban bordadas las letras V.V.M. (Viva la Virgen María). Finalmente, este manual escolar vuelve a referirse a la bandera del “libertador” don Agustín de Iturbide⁹¹³.

Cabe señalar que estas figuras históricas no serían las únicas presentes en los textos escolares de civismo de Bernardo Zepeda Sahagún. De hecho, en el libro de 3º y 4º de primaria se hace una breve alusión a Cristóbal Colón cuando se habla del valor de la firmeza:

⁹¹⁰ Zepeda, *Y yo*, 1954, p. 67. Zepeda, *Y yo*, 1964, p. 67. Zepeda, *Y yo*, 1983, p. 67. Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 67. Zepeda, *Paso*, 1965, p. 85.

⁹¹¹ Zepeda, *Y yo*, 1954, p. 68. Zepeda, *Y yo*, 1964, p. 68. Zepeda, *Y yo*, 1983, p. 68. Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 68.

⁹¹² Zepeda, *Y yo*, 1954, p. 70. Zepeda, *Y yo*, 1964, p. 70. Zepeda, *Y yo*, 1983, p. 70. Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 70.

⁹¹³ Zepeda, *Paso*, 1965, p. 88.

¡Es un loco...un alucinado!...¡No sabe lo que quiere ni lo que dice!...Cuántas frases así y otras peores no escuchó Colón, el Gran Almirante, cuando trató de convencer a aquellos con quienes trataba el asunto de su viaje. Y sin embargo siguió adelante, a pesar de todas las burlas, a pesar de todos los contratiempos...y triunfó. Triunfó porque la victoria es de los que luchan con firmeza, con constancia, con perseverancia⁹¹⁴.

Es importante destacar que el libro de texto de civismo de 5º y 6º de primaria trata también el tema de la nacionalidad en el que, además de las formas para obtener la nacionalidad mexicana⁹¹⁵, puede leerse lo siguiente:

El Cristianismo, en lugar de borrar el sentimiento de nacionalidad lo afianza más al poner como ejemplo al Divino Maestro, Jesucristo, llorando sobre Jerusalén al considerar la próxima destrucción de la ciudad.

Hay que tener en cuenta que la Divina Providencia ha marcado a cada nación un fin determinado, así como cada individuo también lo tiene⁹¹⁶.

Con relación al Estado, los libros de civismo de primaria de los Hermanos lasallistas proporcionan a su lector diversos datos. Algunos de ellos son los nombres de los estados de la Federación, la forma de gobierno de la República Mexicana y su división en poderes⁹¹⁷. También se explican algunas leyes mexicanas importantes, para lo cual se hace referencia a la constitución y a las Leyes de Reforma.

De esta manera, entre las leyes que se ponen a conocimiento del lector se encuentran las Garantías Individuales y, en el caso de los libros de 5º y 6º, el artículo 27. Este último artículo da pie a la explicación de otros temas desde una perspectiva meramente informativa

⁹¹⁴ Zepeda, *Y yo*, 1954, p. 34. Zepeda, *Y yo*, 1964, p. 34. Zepeda, *Y yo*, 1983, p. 34. Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 34.

⁹¹⁵ Zepeda, *Paso*, 1965, pp. 95-96.

⁹¹⁶ Zepeda, *Paso*, 1965, p. 96.

⁹¹⁷ Zepeda, *Y yo*, 1954, pp. 85-87. Zepeda, *Y yo*, 1964, pp. 85-87. Zepeda, *Y yo*, 1983, pp. 85-87. Zepeda, *Y yo*, 1989, pp. 85-87. Zepeda, *Paso*, 1965, pp. 105-110.

como el reparto y el dominio de la tierra y las aguas por parte del Estado, la expropiación, el latifundio y el ejido⁹¹⁸.

Si bien el libro de civismo de secundaria posee algunas similitudes con los de primaria (como la definición de la patria, la descripción de los símbolos patrios y la nacionalidad⁹¹⁹) incluye entre sus páginas algunos temas nuevos, como el del patriotismo. Cabe señalar que, en la sección en la que se habla del sentimiento patriótico, se dan algunas pistas sobre cómo debe de ser un ciudadano que ama a su patria.

Así, al respecto se dice que si bien puede ofrendarse la vida misma en aras de lugar en el que se nace, es importante primeramente “cumplir concienzudamente con el deber, hoy como estudiante, mañana como uno de sus miembros más instruidos y activos”. En otro fragmento del texto, Bernardo Zepeda Sahagún menciona que la grandeza de la patria depende del cumplimiento de los deberes por parte de sus hijos, y la abnegación con la que sus ciudadanos se abocan a sus obligaciones⁹²⁰.

Asimismo, el autor señala que “cuanto más perfecto sea el hombre, mejor patriota será; por lo tanto los jóvenes, al trabajar en la perfección de su alma y de su entendimiento, hacen acto de patriotismo y por cierto del patriotismo más gallardo”. El tema no estaría terminado sin mencionar los deberes para con la patria que se mencionan en el libro de texto de secundaria, entre los que se encuentran la obediencia a las leyes y a las autoridades, el pago de los impuestos, la defensa en caso de conflicto y “ayudar en la superación de los valores que tiene”⁹²¹.

Además de la patria, en los libros de civismo lasallistas de secundaria se habla sobre el Estado. La definición que de él se hace en estos textos escolares establece que “es una sociedad de familias, que viven en un territorio propio, sometidas a las leyes comunes, bajo la autoridad de un poder encargado de emitirlas y de velar por su cumplimiento”. En este apartado del texto, se explica al lector los elementos del Estado (sociedad o población, poder, territorio e independencia⁹²²), sus orígenes exponiendo diversas teorías al respecto (teológica, la del Contrato Social de Rousseau y la histórica) fines, además de que se explica la diferencia

⁹¹⁸ Zepeda, *Y yo*, 1954, pp. 83-85. Zepeda, *Y yo*, 1964, pp. 83-85. Zepeda, *Y yo*, 1983, pp. 83-85. Zepeda, *Y yo*, 1989, pp. 83-85. Zepeda, *Paso*, 1965, pp. 117-121, 127-130.

⁹¹⁹ Zepeda, *Civismo*, 1959, pp. 59-67, 69-70. Zepeda, *Civismo*, 1955, pp. 59-67, 69-70.

⁹²⁰ Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 68. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 68.

⁹²¹ Zepeda, *Civismo*, 1959, pp. 68-69. Zepeda, *Civismo*, 1955, pp. 68-69.

⁹²² Zepeda, *Civismo*, 1959, pp. 105-106. Zepeda, *Civismo*, 1955, pp. 105-106.

entre Nación y Estado (la primera se sostiene mediante lazos morales, mientras que la segunda es una “sociedad política”) y se describen sus diferentes tipos (monarquía, oligarquía, etc.⁹²³), entre otros temas no menos importantes.

Cabe decir que en otro de los capítulos del libro de texto de secundaria se explica lo que es el Gobierno, el cual es definido como “el conjunto de organismos en que el Estado delega todas o una parte de sus funciones para que dirija los asuntos públicos propendiendo al bienestar general”. Después de esto se hace una descripción detallada del Gobierno en México con todos sus poderes e instituciones, además de sus diversas funciones administrativas⁹²⁴.

Para finalizar con la exposición de los temas relativos al Estado y sus instituciones en los libros de texto de secundaria de Bernardo Zepeda Sahagún, hay que señalar que el último tema de estos manuales escolares es el relativo a la democracia. Sin embargo, pese a que se la define y se realiza una trayectoria histórica de esta forma de gobierno en México (resaltando especialmente la Revolución), se hace una alusión implícita y muy limitada a la posible formación política de los estudiantes.

Así, lo único que aparece se limita al apartado de “Actividades” al final del capítulo, espacio en el que se sugiere “practicar la democracia por medio de: Formación de sociedades de alumnos; campañas electorales y formación de la opinión escolar; elecciones; votación y respeto del voto de las minorías”⁹²⁵. Otras actividades propuestas son la creación de asambleas (en las que se inculque el respeto a la opinión de los demás) y ejercicios de rendición de cuentas por parte de las sociedades de alumnos de los colegios.

Asimismo, en el apartado de “Problemas” se plantea una única pregunta relacionada con la formación democrática del estudiante en la cual se cuestiona “¿Debe castigarse penalmente al individuo que descuida votar?”⁹²⁶. En el caso de los libros de primaria de los Hermanos de la Salle en México, la alusión a la participación de los estudiantes y futuros ciudadanos es más escueta. De hecho, únicamente en la edición de 1989 aparece un grabado que ofrece los deberes y actividades del “patriota práctico”, entre los que se encuentran los

⁹²³ Zepeda, *Civismo*, 1959, pp. 106-112. Zepeda, *Civismo*, 1955, pp. 106-108, 110-112.

⁹²⁴ Zepeda, *Civismo*, 1959, pp. 121, 123-129, 133-139. Zepeda, *Civismo*, 1955, pp. 121, 123-129.

⁹²⁵ Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 151. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 151.

⁹²⁶ Zepeda, *Civismo*, 1959, p. 151. Zepeda, *Civismo*, 1955, p. 151.

deberes cívicos como el voto, el “culto a los padres”, las obras sociales, etcétera⁹²⁷ (Imagen 12).

Después de la descripción hecha de los temas vinculados con la Patria, el Estado y sus instituciones, es necesario colocar aquí algunos elementos que permitan su interpretación. Así pues, es obligatorio decir que el tema de la Patria es un aspecto que permite introducir también, de forma implícita, elementos destinados a la autorregulación de la conducta y el ejercicio de la virtud con lo cual se hace visible, una vez más, la catolicidad y la espiritualidad lasaliana como condiciones situacionales e institucionales necesarias para el surgimiento de este tipo de formación cívica.

Siguiendo esta idea puede decirse que el control del comportamiento se hace notar cuando se responsabiliza del bienestar y desarrollo de la patria mexicana al buen comportamiento de los alumnos. Aunque, es preciso decir que este señalamiento antepone también, de forma tácita, la obediencia y el cumplimiento del deber a la lucha armada, al cambio revolucionario y a otros medios como formas para mejorar la situación general de México.

Ésta, a su vez, no se define con claridad y se designa a través de un concepto vago como el del “engrandecimiento de la patria”, que evita plantear al estudiante el escenario complejo del país, que puede apenas vislumbrarse mediante la muy breve alusión a las obras sociales que un alumno católico y lasallista debería realizar dada la existencia de personas en situación vulnerable (aunque sería más preciso decir que, desde la óptica del cristianismo, la mención de estos personajes obedece más bien a las bienaventuranzas). Debido a esto, el panorama nacional que se presenta al estudiante en los libros de clase de civismo lasallistas es plano y carente de conflictos, mientras que la información sobre el sistema político del país que se ofrece se queda en una mera exposición descriptiva que cumple con el propósito de informar, pero que no va más allá.

Por otra parte, las actividades de los libros de texto del Hermano Bernardo Zepeda Sahagún alientan a los estudiantes a la realización de simulacros de las prácticas democráticas más conocidas de la nación (como las campañas electorales y las votaciones), fortaleciendo con ello el deber de la participación de los católicos en este tipo de procesos, tal y como lo exhorta la Iglesia a través de su doctrina social. No obstante, con este tipo de ejercicios, no

⁹²⁷ Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 80.

se cuestionan los mecanismos democráticos nacionales, si bien hay que reconocer que se promueve el ejercicio del respeto a la pluralidad del pensamiento y se fomenta la transparencia y la rendición de cuentas (quizá por estar vinculada al valor de la honestidad).

Por otra parte la selección de personajes históricos que se hizo en estas secciones no es gratuita. Tal es el caso de Agustín de Iturbide, cuya figura en particular formó parte de diversos proyectos enfocados en sustentar una visión católica del devenir nacional⁹²⁸ ya fueran históricos o cívicos, pues estas dos materias tienen puntos en común, al grado de que han llegado a complementarse en ciertos proyectos educativos. Por tanto, la mención de personajes como Hernán Cortés, Miguel Miramón, Cristóbal Colón y otros, tuvo el propósito de desmitificar a los héroes de la historiografía oficial⁹²⁹ o, por lo menos, igualarlos en virtudes y hazañas. Esto, de hecho sucede nuevamente con don Agustín de Iturbide, quien aparece en el libro de 3° y 4° de primaria de Zepeda Sahagún, al lado de Miguel Hidalgo y Costilla (1753-1811), cuya imagen se inserta sin esclarecimiento alguno⁹³⁰, aunque esta acción se explica si se considera que ambos son puestos juntos por su condición de libertadores y padres de la nación mexicana.

La visión católica del pasado y la defensa de la religión como un elemento fundamental de la identidad mexicana están muy presentes en los libros de clase de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. En ellos (como sucedió con las obras de otros autores católicos), se enaltece la herencia de la Iglesia Católica en la cultura, o bien, se visualiza el pasado colonial como la “era dorada”⁹³¹ de América Latina y México (Imagen 13). Así pues, aquí es factible preguntarse si estos recursos tenían el propósito de subrayar el papel y el valor del catolicismo y la Iglesia como elementos fundamentales de la formación de la patria mexicana. La evidencia presente en los libros de texto del Hermano Bernardo Zepeda hace pensar que puede responderse afirmativamente a esta interrogación.

⁹²⁸ Tapia R-Esparza, Francisco Javier, “Los festejos del primer centenario de la consumación de la independencia, nuevo impulso para el catolicismo social” en *Tzintzun. Revista de estudios históricos*, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2010, versión digital en: <http://www.redalyc.org/pdf/898/89816249001.pdf>, consultado el 9 de junio de 2019, pp. 23, 42.

⁹²⁹ Martínez Villegas, Austreberto, “La historiografía conservadora mexicana y su caracterización de la masonería durante la segunda mitad del siglo XX”, en Solis Nicot, Yves Bernardo Roger, *Sociedades secretas clericales y no clericales en México en el siglo XX*, México, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2018, p. 267.

⁹³⁰ Zepeda, *Y yo*, 1954, p. 71. Zepeda, *Y yo*, 1964, p. 71. Zepeda, *Y yo*, 1983, p. 71. Zepeda, *Y yo*, 1989, p. 71.

⁹³¹ Martínez, “Historiografía”, 2018, p. 275.

4.4. Enseñanzas cívicas en la formación de valores: Una propuesta para el bachillerato

Para rastrear contenidos de naturaleza cívica a nivel bachillerato en los libros de texto que los lasallistas publicaron en México, hay que recurrir a textos catequéticos que, por la edad de sus destinatarios y por el nivel de estudios, tomaron la forma de manuales escolares de formación de valores. Cabe señalar que estos libros fueron desarrollados por el Hermano Lorenzo González Kipper, del Distrito México-Norte, por lo que fueron publicados por la editorial lasaliana Enseñanza.

El Hermano Lorenzo González Kipper nació el 13 de noviembre de 1940 en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, siendo el segundo hijo de la señora María Margarita Kipper de la Garza y del señor Jesús Francisco González Garza. Su formación como religioso comprendió una etapa en Tlalpan, Distrito Federal, en donde realizó su noviciado menor entre 1952-1954. A su vez, llevó a cabo su aspirantado y su noviciado misioneros en St. Maurice l’Exil, Dauphiné, Francia (1954-1956) y Bordighera, Imperia, Italia (1956-1958) para, finalmente, tomar su hábito el 14 de diciembre de 1956 y realizar sus primeros votos el 15 de agosto de 1958. Asimismo, cabe señalar también que el Hno. González Kipper hizo su escolasticado en Annappes près d’Ascq, Nord, Francia entre 1958-1960, completando sus experiencias internacionales iniciales en Salamanca, España (1960), Inglaterra e Irlanda.

A este historial hay que añadir que obtuvo su bachillerato y su licenciatura en Ciencias Religiosas (mención “Magna cum laude” en ambas) por la Pontificia Universitas Lateranensis, Instituto Jesús Magister en Roma, Italia. Posteriormente fue asignado a diversas obras en México como el Instituto Francés de la Laguna (Gómez Palacio, Durango, 1964-1972), el Colegio La Salle (Acapulco, Guerrero, 1972-1974), el Instituto Regiomontano Chepevera (Monterrey, Nuevo León, 1974-1980), el Colegio Regis (Hermosillo, 1992-1994), el Centro Cultural y Social la Victoria (El Salto, Durango, 1994-2000), el Colegio Guadiana (Durango, Durango, 2000-2001), ULSA Noroeste (2009-2016) y el Colegio Cumbres (2016-2019).

En este punto, es necesario mencionar que, entre las muchas responsabilidades que el Hermano González asumió dentro de su instituto, se encuentran el haber sido encargado de la animación de Pastoral de las instituciones educativas lasallistas del Distrito México Norte como parte del equipo de la Casa Central del Distrito (1980-1992). Asimismo, el

Hermano Lorenzo fungió como Secretario General del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (2003-2009), lapso de tiempo en el que defendió su tesis doctoral en educación.

Para finalizar esta síntesis biográfica sobre el Hermano Lorenzo González Kipper, hay que decir que fue responsable de diversos proyectos editoriales. Uno de ellos fue el de los Libros de *Formación de Valores* de Preparatoria (antes mencionados) y sus correspondientes Guías didácticas para el Maestro, cuya redacción inició durante su estancia en el Colegio La Salle, continuándola entre 1974-1978, ya en el Instituto Regiomontano Chepevera.

A su vez, fue responsabilidad de González Kipper la redacción de los seis libros de Educación en la fe, *Evangelizar la vida* (destinados a los seis grados de Primaria) y sus Guías didácticas para el Maestro, que llevó a cabo en 1984. Aquí hay que señalar que, Lorenzo González, fue responsable también de la redacción de los tres libros de Educación en la fe, *Vivir con Cristo* (para los tres grados de Secundaria) y sus correspondientes Guías didácticas para el Maestro, que realizó en 1990⁹³².

Si bien ha cambiado con el paso de los años, puede decirse que el programa general de Formación de Valores se encontraba dividido en tres tomos que desarrollaban áreas temáticas como Superación personal, integración grupal, compromiso social, biblia, Cristo y María e Iglesia⁹³³. Afortunadamente, y a diferencia de los manuales escolares de civismo de primaria y secundaria que pertenecen al Hermano Bernardo Zepeda Sahagún, es posible conocer un poco más sobre las dinámicas educativas que estos libros de clase proponían para el aula debido a que, hasta la fecha, se han conservado algunos ejemplares de los libros para el maestro.

Así pues, al respecto puede decirse que, para revisar los contenidos del programa en clase, se sugería al docente el uso de metodologías activas que fomentaran la participación, la creatividad y la producción en los estudiantes. Es posible que esto se debiera a la preocupación por no llevar a cabo clases aburridas o “desencarnadas” para los alumnos. Esto

⁹³² Comunicación personal con Lorenzo González Kipper, fsc, 24 de julio de 2019.

⁹³³ González Kipper, Lorenzo, *Formación de valores III. Información suplementaria para el catequista*, 2^a ed., Monterrey, Servicios Educativos y Administrativos, A.C., 1989, p. 3.

último, sobre todo, se refería a la necesidad de colocar ejemplos reales e inmediatos para los estudiantes, y no limitarse a una metodología meramente expositiva⁹³⁴.

Es probable que este afán por aterrizar la catequesis y la formación de valores a una realidad más tangible para los pupilos, haya propiciado la estructura misma del texto que, al igual que las encíclicas y otros documentos de carácter social de la Iglesia, manifiestan problemáticas (abandono de las responsabilidades cívico-políticas, amenazas a la identidad nacional, etc.) y proponen soluciones para los problemas políticos, sociales, económicos y religiosos⁹³⁵.

En este punto, es necesario señalar que el estudiante contemplado para la construcción del *TÚ-destinario* es menos claro en estos textos que en los libros del Hermano Zepeda. Esto significa que no se alude de forma directa a ningún sexo y hay una mayor representación de hombres y mujeres de todas las edades en las ilustraciones que acompañan el texto –si bien las figuras continúan siendo predominantemente masculinas, y se refuerzan roles de género privilegiando la labor de las mujeres como religiosas, madres o cuidadoras- (Imágenes 14-17).

Cabe señalar que las representaciones no se limitan a los géneros y las edades. De hecho, hay un esfuerzo por representar diversos oficios e, incluso, situaciones sociales, que también se hacen explícitas en el contenido del libro. Un ejemplo de ello son los indígenas y los campesinos (prácticamente ausentes en el texto de Bernardo Zepeda Sahagún) que son mencionados constantemente como poseedores y promotores de cultura, a la vez que se destaca su capacidad trabajadora, o su ejemplo como agentes comunitarios preocupados también por el cuidado del medio ambiente⁹³⁶. Estos personajes incluso son representados de manera gráfica (Imágenes 18-21), si bien en las ilustraciones fue inevitable incurrir en el reforzamiento de ciertos estereotipos sociales (Imagen 22)⁹³⁷. Con relación a la

⁹³⁴ González, *Formación*, 1989, p. 3.

⁹³⁵ González Kipper, Lorenzo, *Formación de valores III*, 2^a ed., México, Editorial Enseñanza, 1989, pp. 20, 60-61).

⁹³⁶ González, *Formación de valores III*, 1989, pp. 59-60, 72-73, 80.

⁹³⁷ Las alusiones a los indígenas en los libros de clase de los Hermanos de las Escuelas Cristianas no son un tema menor por lo que, si bien no son el eje central de esta tesis, es necesario hacer algunas notas aclaratorias al respecto, para lo cual hay que remitirse a la educación oficial. Sobre esto hay que señalar que los libros de la CONALITEG han fomentado una cultura del mestizaje que estuvo al servicio de la unidad nacional. Aunque, este deseo por evitar conflictos y rupturas no favoreció la visibilidad de los pueblos indígenas por lo que, resulta por lo menos interesante, la aparición de los indígenas en otros espacios y otros discursos educativos en México. Corona Berkin, Sarah, *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México (1959-2010)*, México D.F., Siglo XXI Editores, 2015, pp. 10-11.

representación del campesinado, hay que decir también que, muchas veces, aparece como símbolo de la esperanza, la fe, o bien, quizá aludiendo a textos bíblicos.

Para terminar de definir los atributos de TÚ-destinatario de los libros de formación de valores hay que señalar que, si bien son pocas (casi escasas) las señales que indican su situación socioeconómica, es posible inferir que el texto está destinado a estudiantes de clase media, media alta o, incluso, alta. Este hecho no resulta sorpresivo considerando que la labor lasallista se encontraba circunstancialmente inserta en el ámbito de la educación privada, pese al esfuerzo de este instituto religioso para poner en marcha diversas iniciativas sociales.

Un ejemplo de lo anterior es un proyecto de investigación cuyo propósito es reflexionar sobre el entorno social y económico del estudiante. Para ello se propone la realización de una observación y entrevistas con personajes como conserjes, choferes, vendedores ambulantes, empleados domésticos y otras personas de escasos recursos, de los cuales no se hace el señalamiento que pertenezcan a la familia del alumno, o de algún ámbito cercano similar⁹³⁸.

Por otra parte, si en los manuales escolares de Bernardo Zepeda Sahagún se intuía una cierta caballerosidad cristiana como modelo de comportamiento promovido (partiendo de la idea de que las buenas maneras son la elegancia de la virtud), en los libros de texto de formación de valores se establece de manera explícita el paradigma del “líder cristiano” como ejemplo a seguir. Así, de acuerdo con el texto, la persona (específicamente un laico) que decide abrazar este tipo de vida, tiene la habilidad de leer los signos de los tiempos (para lo cual utiliza los ojos de la fe) y posee responsabilidades en tres ámbitos: la vida familiar, la profesión y el trabajo, y la atmósfera social y política⁹³⁹.

A su vez, el libro de formación de valores deja entrever la posibilidad de que los líderes cristianos comiencen a formarse desde la juventud. Por ello, pone a disposición del estudiante lector las propuestas de compromiso del Manifiesto de Jóvenes Católicos Mexicanos (elaborado con el apoyo del Departamento de Juventud de la Conferencia del Episcopado Mexicano –DEJUCEM-), en las cuales se habla de manera abierta, por ejemplo, sobre formación política (para una mejor inserción en la realidad que se pretende transformar). Ciertamente éste no es el único momento en el que se invita abiertamente a la

⁹³⁸ González Kipper, Lorenzo, *Formación de valores II*, México, Editorial Enseñanza, 3^a ed., 1989, pp. 212-213.

⁹³⁹ González, *Formación de valores III*, 1989, pp. 17, 19, 23, 112.

participación juvenil. De hecho, en otra parte del texto se hace alusión a la necesidad de que haya jóvenes en los momentos y los lugares en que se toma decisiones, se hace defensa del voto, etcétera⁹⁴⁰.

Aquí debe apuntarse que la civильidad y las buenas maneras, o el conocimiento del sistema político de la nación, ceden lugar a un mayor contenido vinculado con la doctrina social de la Iglesia. Una muestra de esto es el esquema Ver, Juzgar, Obrar –Actuar en los libros de Formación de Valores- que, como se vio en secciones anteriores, está presente en los textos del Magisterio de la Iglesia, y que en los libros del Hermano González Kipper se le muestra al estudiante como una metodología útil para involucrarse en los problemas del mundo y expresar la fe⁹⁴¹.

Asimismo, los libros del Hermano Lorenzo González dedican una sección al tema del trabajo, que permite introducir la cuestión de los derechos (en especial, los laborales) tal y como lo contempla la doctrina social de la Iglesia. Esto da pie a reflexiones en temas como la dignidad del trabajador, el trabajo como un elemento de la persona, el uso moral de la técnica, el desplazamiento del hombre de los puestos de trabajo, la promoción humana, etcétera⁹⁴².

A su vez, en los manuales escolares de formación de valores, si bien se distingue entre huelgas justas e injustas, la realidad es que no se aprueban en términos generales. Esto se debe a que se parte de la idea de que son “un gran mal”, pues son como “una guerra” que pone en riesgo a todos los elementos de la sociedad, por lo que no deben llevarse a cabo hasta no agotar todas las estrategias pacíficas posibles.

Por esto, al estudiante se propone como solución el modelo del corporativismo profesional, que es un “organismo en el que se reúnen delegados de patrones y de obreros para solucionar conflictos y armonizar intereses y juntos buscar el mayor bien para las personas y para la sociedad”. Sobre este punto, se propone también la elaboración de contratos de trabajo justos, reparto equitativo de utilidades, participación de representantes obreros en las juntas directivas de las empresas y la copropiedad, todo ello, a su vez, como

⁹⁴⁰ González, *Formación de valores III*, 1989, pp. 81-82.

⁹⁴¹ González, *Formación de valores II*, 1989, pp. 220-221.

⁹⁴² González, *Formación de valores II*, 1989, pp. 225-230.

parte de una reflexión más amplia sobre la propiedad y el capital desde un enfoque cristiano⁹⁴³.

Por otra parte, entre los temas que conforman el curso de formación de valores, se encuentra también el del compromiso político del cristiano. En este apartado se anima explícitamente al estudiante para que participe en la vida política, ya sea de su entorno más cercano, o bien, de la nación, debido a que esta forma de actuar se considera una exigencia de la vida cristiana, para lo cual la fe es un instrumento de gran valor, además de la conciencia crítica⁹⁴⁴.

Es importante mencionar que el libro se expresa positivamente del pluralismo político, al grado de que se le considera un elemento imprescindible de la vida política de los cristianos. Por otra parte, el texto reconoce la desobediencia civil en los momentos en los que el Estado transgrede los límites religiosos y políticos de la población, una idea presente en la doctrina social de la Iglesia⁹⁴⁵. Finalmente, hay que decir que el discurso gráfico del libro de formación de valores presenta al lector un elemento innovador, comparado con los textos del Hermano Zepeda. Y es que, el libro de clase del Hermano González, muestra una ilustración en la cual una mujer ejerce su derecho al voto (Imagen 23), lo cual indica una mentalidad un poco más abierta hacia la participación política y social de la mujer, si bien sería interesante saber los matices con los cuales se desarrolló esta forma de pensar en el aula.

Después de esta breve descripción de los contenidos cívicos del proyecto de formación de valores del Hermano Lorenzo González Kipper (y siguiendo la metodología propuesta para este análisis del discurso) es necesario referirse al carácter situacional e institucional del evento discursivo que se presentó líneas arriba. Considerando esto, es imposible no volver al hecho de que los textos del Hermano Lorenzo forman parte de un instituto religioso que, a su vez, pertenece a la Iglesia Católica, por lo cual hacen eco de sus intereses, preocupaciones y circunstancias.

Y lo primero que debe de decirse, es que los textos de formación de valores son el reflejo de la actividad y el interés catequético de la Iglesia posconciliar que se hace presente a nivel bachillerato. Con esto puede afirmarse también que los manuales escolares de González Kipper son la materialización de reflexiones lasalianas previas, enfocadas en la

⁹⁴³ González, *Formación de valores II*, 1989, pp. 238, 241-242, 251-252.

⁹⁴⁴ González, *Formación de valores II*, 1989, p. 261, 263.

⁹⁴⁵ González, *Formación de valores II*, 1989, p. 264.

transmisión del mensaje evangélico, el papel de los seglares y la solución de problemas reales en el ámbito social, que se combinan con el reto de ofrecer contenidos al estudiante de preparatoria, que posee un perfil específico.

Por ello, es necesario subrayar que en las fuentes existentes, los Hermanos planteaban la urgencia de que sus alumnos se graduaran de sus instituciones con las herramientas que les permitieran responder a los desafíos de la patria y del momento. Esto se pensaba así, porque los lasallistas eran especialmente conscientes de que, la permanencia (y el tiempo invertido en ella) de un individuo en un colegio católico (y lasaliano) no garantizaba por sí sola el testimonio de una vida comprometidamente cristiana⁹⁴⁶.

Para abordar éste y otros retos, puede afirmarse que el texto de formación de valores es un esfuerzo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas para conciliar la enseñanza de la fe con la experiencia de la existencia cotidiana (o, dicho de otra forma, para dar un sentido cristiano a las realidades profanas). Esto, por su parte, también abonaba a la formación de los seglares que acudían a los colegios pues, como los Hermanos señalan para la etapa posconciliar “la promoción de los laicos está a la orden del día, y el papel del laico que recibe una sólida formación, unificando en sí la conciencia intelectual, la conciencia cívica y la conciencia religiosa es decisivo”⁹⁴⁷.

Pero, la educación de este futuro laico católico, presentaba complicaciones propias en la etapa de la preparatoria pues, frente a lo presentado cotidianamente en la clase de religión, el adolescente adoptaba una cierta pasividad⁹⁴⁸, por lo que no sorprende el dinamismo, la actualidad y la invitación a la acción que los libros de clase de González Kipper promovían. Ciertamente, la estructura de los libros de formación de valores obedecía también a la gradualidad educativa ya antes mencionada, que se manifestaba en las actividades, los temas y los contenidos pues, como los Hermanos lo señalaron en algún momento:

Qué enseñar, todo es importante, la Escritura, los Sacramentos, la Teología Moral, la Liturgia, las encíclicas. Aunque existen programas y manuales que guíen al catequista, en la práctica, no puede limitarse a ellos, pues o destacan

⁹⁴⁶ Alfredo Leopoldo, “Kerigma en prepa”, en *La Salle en México Norte*, no. 68, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, agosto de 1964, p. 2.

⁹⁴⁷ Alfredo, “Kerigma”, 1964, p. 3.

⁹⁴⁸ Alfredo, “Kerigma”, 1964, p. 3.

la tradición cristiana, o la cultura bíblica y a veces exponen a que la Catequesis en Preparatoria quede imprecisa, incompleta o con apariencias de falsa teología o apologética, y hay maestros celosos que consideran su papel ampliamente cumplido cuando sus alumnos han archivado en sus mentes “la respuesta apropiada” para cualquier pregunta de moral. Quién sabe desde cuándo hemos cargado con el error de la mentalidad católica como producto de algún manual⁹⁴⁹.

Pese a la incertidumbre arriba expresada, y al desafío que presentaba la educación cívica y moral en el bachillerato, la realidad es que era una tarea impostergable para los religiosos de la Salle, pues ellos consideraban que la escuela católica (y, por tanto, sus colegios) era responsable de la formación de los líderes de la sociedad y de militantes cristianos. Por otro lado, esta labor era ineludible pues, debido a la falta de subsidios a la escuela privada por parte del gobierno mexicano, los Hermanos lasalianos se enfrentaban a la realidad de que, debido al costo de las colegiaturas y otros factores, sí llevaban a cabo un proceso educativo de la élite.

¿Acaso los lasallistas visualizaron la necesidad de desarrollar y fortalecer el apostolado juvenil como una forma de extender su obra hacia sectores sociales no del todo atendidos por sus colegios? Es posible, sobre todo porque los Hermanos consideraban que esta tarea era, además, una responsabilidad delegada por la Iglesia al colegio católico. Asimismo, esto era particularmente urgente en una sociedad marcada por el proceso de secularización que propiciaba que diversas influencias, ideas y propagandas ingresaran en el espacio de la escuela católica, cambiando las mentalidades y las costumbres de los alumnos que acudían a ellas⁹⁵⁰. Ante esto, para los Hermanos de la Salle era evidente que no debían dejar al azar la educación moral de sus estudiantes, una preocupación que llegó a permear los cursos de formación de valores.

⁹⁴⁹ Alfredo, “Kerigma”, 1964, p. 3.

⁹⁵⁰ Alfredo, “Nuestras”, 1965, pp. 18-21.

Conclusiones

La auténtica patria de los cristianos es, fundamentada dogmáticamente, el reino de los cielos.

Reinhart Koselleck, *Historias de conceptos*, 2012.

Nuestro Santo Fundador no desestima en modo alguno la consistencia propia de la enseñanza profana, aunque orienta lo profano a lo religioso -y declara sin equívoco posible – que la finalidad de la escuela cristiana es apostólica y reconoce la realidad de que el Hermano, Ministro de la Palabra, hombre consagrado a Dios, debe respetar la finalidad específica de su actividad profana y por tanto tomarla en serio.

Su obra patentiza que es realizable la subordinación de lo profano a lo religioso, como el fin próximo, al último.

Beltrán Jorge, *La Salle en México Norte*, 1964.

El estudio del civismo y su inserción en el ámbito escolar es una tarea inacabada. Esto se debe al hecho de que existen innumerables instituciones y formas de enseñar que transmiten una amplia diversidad de normas y códigos para regular la conducta, inducir el autocontrol en cada uno de los miembros de la sociedad y desarrollar hábitos y comportamientos que serán replicados en el espacio público por los ciudadanos. El Estado es, quizás, el educador más obvio cuando se piensa en la formación cívica pero, para tener una panorámica completa de este fenómeno, hay que considerar también a la familia, las diferentes religiones e iglesias y las organizaciones sociales, por mencionar sólo algunos ejemplos. Esta diversidad es complementada por las instituciones educativas, pues tienen un enorme impacto que se produce a corto y largo plazo en los individuos.

Y es que, en la escuela, además de que se adquieran conocimientos, se socializa y se aprende a convivir con los demás. Pero, sobre todo, el centro educativo otorga al estudiante un conjunto de normas de trato que compartirá con otros educandos y que le permitirá cohabitar con ellos y con otros miembros de la sociedad. Así pues, la formación que una escuela ofrece en cierto grado homogeniza, si bien los proyectos enfocados en educación poseen un sello que los distingue, dependiendo de la institución que asuma la labor y el compromiso de formar.

En este sentido, el panorama educativo mexicano es complejo. Debido a esto, para comprenderlo, se debe considerar una amplia gama de variables como las diferencias regionales, los cambios temporales, la pluralidad de las políticas educativas, la diversidad de las personas e instituciones que se dedican a instruir, la multiplicidad de estándares internacionales dedicados a la educación y otros elementos no menos relevantes. Frente a este mosaico tan rico para el trabajo del historiador, esta investigación pretende aportar un elemento más para el análisis y la reflexión del fenómeno educativo, otorgando pistas sobre el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (de notoria presencia en todos los niveles educativos) y la formación cívica que esta institución impartía en México entre los años 1953-1989.

Para el cumplimiento de este propósito, es necesario volver la mirada al trabajo hecho pues, a lo largo de los cuatro capítulos de esta investigación, se trazó una ruta con preguntas y objetivos claramente definidos que, en este punto, permitirán la exposición de las ideas finales de esta tesis.

Así, la primera sección de este texto se redactó a fin de responder a dos cuestionamientos. El primero de ellos, se pregunta sobre cuáles son las características principales de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, en especial las ideas de su Fundador sobre la cortesía y la urbanidad. La segunda interrogante se cuestiona sobre cuáles fueron las circunstancias históricas que se suscitaron en los lasallistas desde su fundación en el siglo XVII, hasta su llegada a México. El propósito de dichos planteamientos fue, a su vez, perfilar y definir los atributos esenciales de los religiosos lasalianos (destacando la espiritualidad legada por Jean-Baptiste de la Salle vinculada a las buenas maneras), además de describir las circunstancias históricas relacionadas con su surgimiento y expansión.

Lo primero que puede decirse al respecto es, que los Hermanos de la Salle crearon una propuesta educativa mediante el uso conjunto de varias iniciativas pedagógicas como la educación simultánea, el uso de las lenguas vernáculas para el aprendizaje y la división de los estudiantes en bancas y por niveles de lectura y escritura. A lo anterior se sumó la peculiar identidad de los miembros del Instituto, que son laicos consagrados, y que formaron una congregación cuyos atributos principales respondieron a los desafíos propios de la vida religiosa no contemplativa, como la división en regiones y el carácter centralizado de sus estructuras.

La espiritualidad también es un aspecto fundamental de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, la cual descansa sobre tres pilares: los espíritus de comunidad, fe y celo ardiente por la educación de la juventud más necesitada. Aunque, para abarcar en su totalidad la complejidad de la espiritualidad lasaliana, es necesario dirigir la mirada también hacia las ideas que el fundador, Jean-Baptiste de la Salle, desarrolló sobre la cortesía y la urbanidad.

Así, y haciendo uso de las categorías que Elias y Freud (*civilización*), Evers (*civilidad*), Bryson (*buenas maneras*) y otros desarrollaron, puede decirse que de la Salle creó un elaborado corpus de normas de etiqueta y conducta vinculadas con el cuerpo y el comportamiento hacia los demás, todas ellas con una base cristiana, es decir, fundamentadas en el ejercicio de la caridad y la virtud, y no en la búsqueda del prestigio social. El resultado de la aplicación de dichas disposiciones orientadas a la cortesía es el control de los afectos, el autocontrol y la disciplina personal, que es vigilada socialmente (por los maestros, los padres, los compañeros de clase y otros actores o figuras de autoridad) y sostenida a través de la autocoacción que nace de la idea de la supervisión divina (*la Santa presencia de Dios*).

A lo largo de la presente tesis se ha hablado mucho sobre la necesidad de problematizar y estudiar el trabajo y las aportaciones de las órdenes religiosas como receptoras, creadoras y difusoras de comportamientos, normas, elementos de carácter ideológico y cultura, especialmente a través de la esfera editorial y del trabajo con propósito educativo. Retomando estos puntos puede verse con mayor claridad el impacto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en dos esferas concretas.

La primera de ellas es la de la Iglesia Católica, institución en la cual los religiosos de la Salle fueron un modelo y un factor importante para el surgimiento de otros institutos religiosos con características similares, tal y como sucedió con la Congregación de los Hermanos Maristas. La segunda fue la de la cultura europea, en la cual las ideas lasalianas sobre las buenas maneras encontraron un ambiente propicio para su difusión.

Finalmente, sobre las circunstancias históricas de los lasallistas desde su fundación, hasta su incursión en tierras mexicanas, es posible señalar que la crisis fue el factor que detonó la expansión de este instituto religioso por todo el mundo. Y es que las circunstancias adversas en Francia propiciaron que los Hermanos llegaran a otros continentes y países, situación que se repitió en México.

En el segundo capítulo de esta tesis se hizo una revisión de las circunstancias históricas bajo las cuales la misión lasaliana se llevó a cabo en México, desde 1905, año de su llegada. La intención de esto era responder a dos interrogantes. La primera de ellas se cuestionaba sobre cuál era la situación del Instituto lasallista en México durante el siglo XX (previa y posteriormente al Concilio Vaticano II). Asimismo, la segunda pregunta inquiría sobre cuáles fueron las condiciones nacionales en las que se desarrollaron los Hermanos de la Salle y cómo respondieron a ellas.

Al respecto puede decirse que el inicio de la empresa lasaliana se enfrentó a las difíciles circunstancias de la Revolución Mexicana y la etapa inmediata posterior a este movimiento social, que estuvo marcada por nuevos conflictos sociales y religiosos, y problemas en el ámbito de lo educativo con la persecución religiosa y la educación socialista.

Ante esto, los Hermanos de las Escuelas Cristianas tuvieron que entrar y salir del país, cambiando de lugar sus centros de formación y sus comunidades, alcanzando finalmente una etapa de estabilidad a finales de los años cuarenta del siglo pasado. Este hecho se tradujo en la fundación de varios centros educativos y en el surgimiento de vocaciones autóctonas, aunque ya para finales de los años cincuenta y durante la segunda mitad del siglo XX, los lasallistas en México comenzaron a sentir las acuciadas problemáticas a las cuales hacía frente la administración central de su instituto.

Y es que los lasallistas, al igual que otros sectores de la Iglesia Católica, enfrentaban los retos del panorama posterior al Concilio Vaticano II. Ciertamente, algunos de los procesos que se detonaron en el seno de los Hermanos de las Escuelas Cristianas tuvieron su origen en la obediencia que esta congregación rendía a la Santa Sede, institución que planteó toda una serie de peticiones y objetivos a cumplir por los institutos religiosos en la etapa posconciliar.

Así, puede decirse que las modificaciones en las constituciones y la regla de los Hermanos de la Salle, además de su reflexión sobre el fin del Instituto, obedecen a esta situación. En este sentido, si bien hay que tratar los procesos de los diversos elementos de la Iglesia Católica atendiendo a sus situaciones particulares, puede afirmarse que los lasallistas vivieron dinámicas muy similares a las de otros actores de la Iglesia, como sus pares, los institutos educadores católicos, y otras órdenes religiosas.

Por otra parte, después de un largo proceso histórico que los llevó por todo el mundo, los Hermanos entraron en una crisis en la que el envejecimiento de las comunidades de varios sectores del Instituto, la reducción de las vocaciones a la vida consagrada dentro de la congregación, y la salida de varios Hermanos por diversas razones, abrieron una discusión sobre la necesidad de reforzar la pastoral vocacional. Además, se planteó una modificación profunda en la manera de trabajar con los seglares en sus obras, a los cuales se les dio una mayor injerencia en la misión lasaliana, pero con el compromiso de ser acompañados por los Hermanos en este proceso.

Sobre la segunda pregunta a la cual se buscó responder en el segundo capítulo de este trabajo de investigación puede decirse que, para el período 1953-1989, y después de los varios cambios de la educación en México, los lasallistas ya se encontraban plenamente adaptados a la situación nacional por lo que poseían una estrategia en la que, sin descuidar las pautas y normativas oficiales, encontraron la manera de implementar contenidos de su interés en cada uno de sus centros educativos.

Esto significó en muchos momentos la modificación de los programas oficiales y otros cambios, teniendo como base un conocimiento pleno de las normas educativas gubernamentales, por lo cual el respeto a los ritos (en especial para la enseñanza del civismo) fue importante. Por ello, los Hermanos de la Salle favorecieron las ceremonias cívicas en sus colegios (lo que implicaba un despliegue importante de escoltas, bandas de guerra, participación en desfiles y otros gestos), los eventos extracurriculares que fomentaban la discusión sobre temas ligados a la patria, al igual que las reflexiones en el aula sobre esta clase de temáticas.

Como se dijo previamente, en la introducción de este trabajo se planteó la necesidad de problematizar de acuerdo con las propuestas de la Historia de la Iglesia. Así, de entre los planteamientos que aborda esta área de estudio, es obligatorio rescatar en este momento la reflexión sobre cuáles pudieron ser las aportaciones de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (en su calidad y papel de congregación religiosa) al sistema educativo mexicano, una cuestión que no siempre es evidente cuando se hace el recuento de los hechos y circunstancias históricas de la educación en México, en la que destaca el sistema oficial.

Considerando esto, hay que subrayar que los lasallistas fueron un motor destacado en el universo educativo mexicano por el número de sus instituciones (que se encuentran

presentes, además, en todos los niveles desde el jardín de niños hasta el posgrado) pero, sobre todo, por constituir *espacios de discusión* y *escenarios de resistencia* frente a las políticas educativas nacionales.

Esto, en un primer momento, pudo haber llevado a los Hermanos de la Salle a los terrenos de la participación política, sin entender a ésta como la actividad partidista, sino como la búsqueda de acuerdos y la vinculación con diferentes actores sociales, todo ello de una forma discreta y sigilosa, pero contundente. Teniendo esto en cuenta, resaltan las maniobras que los lasallistas llevaron a cabo para mantenerse firmes en sus postulados y estrategias educativas, y que van más allá de la creación de asociaciones civiles para poder sostener sus colegios frente a las restricciones oficiales, o el aprovechamiento de la figura del Hermano como laico consagrado para esquivar lo dispuesto por las autoridades.

En este juego de fuerzas y voluntades el trato lasaliano con la jerarquía eclesiástica también estuvo revestido de una dinámica particular, pues es posible inferir que los lasallistas eran conscientes de estar en medio de un Estado y de una Iglesia que poseían intenciones y estrategias propias. Sobre esta cuestión puede decirse que los documentos sugieren que los Hermanos de las Escuelas Cristianas optaron por una política intermediaria, de la que son más evidentes los momentos de obediencia, aunque no existen elementos para pensar que no hubo conflictos por el sólo hecho de que éstos no son visibles, como sí lo han sido los sostenidos por otras congregaciones religiosas (como la Compañía de Jesús) en diversos momentos de la historia.

¿Cumplieron los lasallistas con la totalidad de las disposiciones dictadas por el Estado y por las condiciones generadas por la debida obediencia a las autoridades eclesiásticas? Probablemente no. De hecho, es posible que la relación entre los religiosos lasallistas y estos dos actores estuvieran marcadas por la colaboración pero también por la negociación, la diplomacia y, en ocasiones, la desobediencia encubierta. ¿Qué papel jugaron los miembros de la Familia Lasallista en este tipo de dinámicas? Es difícil establecerlo de forma contundente pero, es seguro imaginar que los grupos de exalumnos, los centros educativos, las obras sociales y otras iniciativas lasalianas fueron el brazo activo del Instituto para incidir socialmente, e incluso llegar a esferas y entornos que resultaban vedados por la condición religiosa de la congregación.

En el tercer capítulo de esta tesis se analizaron las ideas educativas, políticas y sociales de la Iglesia Católica a través de las categorías del Análisis Crítico del Discurso. La intención de esto fue responder a la interrogante sobre cuáles son los presupuestos discursivos educativos, políticos y sociales sobre los cuales debía descansar todo proyecto de formación católica, incluyendo la cívica y la lasallista. Asimismo, se buscó conocer los contenidos y postulados de las ideas cívicas y políticas de los Hermanos de la Salle.

Al respecto, se puede concluir que la Iglesia Católica es una institución que detenta poder, el cual se manifiesta mediante el control que impacta en el conocimiento social, a través de la circulación de discursos de naturaleza ideológica. Entre los discursos que la Iglesia Católica ha promovido se encuentran los educativos, los políticos y los sociales, que son la base de todos sus proyectos enfocados en la educación, entre ellos los cívicos y los pertenecientes a los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

Así pues, los discursos educativos establecen que la formación cristiana prepara al católico para el proyecto de la salvación, además de que busca corregir toda clase de desviaciones. Otros aspectos interesantes del discurso educativo de la Iglesia son sus referencias a la educación privada y su énfasis en la negación de la coeducación. Asimismo, estas ideas ponen en manos de la familia, la sociedad civil, la Iglesia y el Estado (aunque la participación de éste último es algo más limitada) la responsabilidad de educar a niños y jóvenes, en lo cual las madres de familia (o las religiosas) y los maestros deben estar especialmente atentos.

A su vez, el discurso político y social de la Iglesia ha definido, entre otras cosas, el papel del Estado en la sociedad, los tipos de derechos que toda persona puede y debe gozar y, especialmente, los supuestos en los cuales debe basarse la participación política de los seglares católicos (a quienes se invita a emprender este tipo de diligencias) dado que, para los consagrados y los miembros de la jerarquía eclesiástica, esta actividad está vedada. En este punto hay que decir que, el concepto de la persona humana (es decir una criatura corpórea y espiritual, con alma, inteligencia y voluntad libre, entre otras características) permea los discursos educativos, sociales y políticos de la Iglesia.

Los elementos fundamentales del proyecto educativo de la Iglesia y de la formación cívica de los lasallistas no estarían completos sin enumerar los atributos de lo que el civismo es y representa para el Magisterio de la Iglesia. En este sentido, la formación cívico-política

(como es llamada en los documentos de la Iglesia Católica), debe ser promovida en las instituciones educativas a la par de la educación en la fe, pues puede ayudar en la erradicación de la discriminación y el racismo, además de que sensibiliza en el servicio. Otros aspectos de este tipo de educación establecen que se debe fomentar el amor a la patria, pero sin caer en exageraciones y fanatismos, y que la formación cívica debe ser considerada en la elaboración de libros de texto.

Si bien la formación cívica es clara en los documentos de la Iglesia, la administración central lasallista se decantó por la Educación para la Justicia. Ante esto, es inevitable preguntar si ambos proyectos de enseñanza son realmente distintos, o si guardan similitudes. Para responder a esta duda, la categoría de civismo propuesta por David E. Campbell fue de gran utilidad, pues presenta cuatro objetivos que el civismo persigue y que son la sensibilización para el servicio comunitario, el desarrollo de la conciencia política, la promoción de la comprensión del sistema político y la difusión de la tolerancia política y el respeto a los derechos y las libertades de los demás. Así, gracias a este marco de referencia se puede establecer cuáles áreas de enseñanza son civismo o están emparentadas con él.

De esta manera, en primer lugar puede decirse que, entre la educación para la justicia y la formación cívica que la Iglesia promueve, no hay muchas diferencias. Ciertamente, el civismo del Magisterio de la Iglesia tiende a reflexionar un poco más sobre la participación política que la Educación para la Justicia. Sin embargo, incluso sobre esta cuestión hay que admitir la existencia de ciertos matices pues, algunas congregaciones religiosas han desarrollado un poco más el aspecto político de la Educación para la Justicia, como en el caso de los jesuitas, para quienes la formación de líderes sociales es una meta importante de su educación.

Para terminar con este punto es necesario señalar que la Educación para la justicia y el civismo de la Iglesia católica tienen puntos de contacto con el civismo promovido por otras instituciones, como el Estado y el sistema educativo oficial. Aunque, los atributos que distinguen a estas propuestas educativas entre sí radican en el hecho de que, mientras la Iglesia tiene como uno de sus ejes fundamentales el concepto de la persona humana, el civismo del Estado se basa en la idea del ciudadano.

De hecho, por eso, para hacer una distinción entre las propuestas cívicas de la Iglesia y del Estado –que se fundamentan en los conceptos de la persona humana y del ciudadano,

respectivamente-, y la formación cívica lasallista, se ha elegido para esta última la noción de la persona cívica, decisión que busca evitar una confusión con los dos modelos antes mencionados, y diferenciar los atributos y singularidades de la formación que los Hermanos de la Salle proponen. Por otra parte, mientras que el civismo promovido por el Estado considera importante enfatizar la comprensión del sistema político de la nación, la formación cívico-política de la Iglesia y la Educación para la justicia se centran en el fortalecimiento de la conciencia y el servicio comunitario como expresiones de la caridad.

En diversos momentos de este proyecto de investigación se aludió a la importancia de reflexionar y problematizar sobre las acciones de promoción de la caridad y del servicio que, en este caso, se desarrollaron en el ámbito educativo a través de las órdenes religiosas, entre ellas, la de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Sobre esto, puede decirse que el primer paso para llevar a cabo acciones de este tipo necesariamente debe tener un carácter ideológico que sea el sustento para la movilización de recursos y personas para el cumplimiento de actividades de naturaleza filantrópica y caritativa.

Ante esto, es posible visualizar la importancia de la Iglesia Católica como un creador y difusor de discursos vinculados al servicio y reconocer su efectividad en el manejo del poder para el emprendimiento de iniciativas con estas características. Los religiosos de la Salle no son ajenos a esta situación, por lo que se han convertido en una *red* significativa de promoción de discursos y esfuerzos que involucran a un gran número de seglares, ejemplo de lo cual son las acciones de la llamada Familia Lasallista. Un caso más del impacto social lasaliano en la promoción del servicio, es el trabajo que se lleva a cabo en sus colegios para paliar diversas problemáticas sociales.

Para responder a la segunda interrogante del tercer capítulo, fue necesario recurrir al discurso cívico y político que los lasallistas desarrollaron en Latinoamérica, ante la dificultad de encontrar expresiones similares en los discursos promovidos en la administración central lasaliana de Roma o en México. Así, puede decirse que los religiosos de la Salle latinoamericanos elaboraron un pensamiento cívico y político que sigue, en todo momento, las directrices del Magisterio de la Iglesia, y el cual pudo haberse manifestado con fuerza debido a los diversos acontecimientos militares, políticos, económicos y sociales que se suscitaron en la región durante el siglo XX.

Sobre este discurso puede señalarse que, para los Hermanos de América Latina, toda participación partidista está prohibida para los miembros de su instituto religioso. Sin embargo, el Hermano de la Salle no está eximido de una vivencia de lo político en términos mucho más amplios, que puede entenderse como la búsqueda del bien común. Para ello, una formación cívica y político-ideológica se consideraba especialmente útil, pues permitiría a los religiosos lasallistas insertarse de una mejor manera en la realidad cotidiana de su trabajo.

Con relación a los seglares, las ideas de los Hermanos son claras y establecen que, en el caso de los estudiantes, la participación política es permitida, al grado de que debería ser fomentada a través de la educación. Esta idea trasciende el espacio del aula escolar, de tal forma que los miembros de la familia lasallista también podían hacer política y, de hecho, debían ser preparados en aspectos cívicos y políticos.

Aunque, considerando los aspectos de la didáctica y la espiritualidad lasalianas vistas en el primer capítulo, cabe deducir que esta formación cívica y política del seglar lasallista probablemente tuviera el propósito de fortalecer la dimensión apostólica de su vida, que no estaba peleada con una participación efectiva en la vida política de su sociedad, en la medida en la que estas acciones le condujeran a la búsqueda del bien común y el ejercicio de la caridad. Aquí es necesario puntualizar que el carácter político de la vida pública y privada del laico lasaliano podía traducirse en un compromiso personal, pero también grupal.

Líneas arriba se habló sobre la discreta actividad política de los Hermanos de la Salle, que fue un proceso constante de búsqueda de acuerdos con diversos protagonistas políticos y sociales, en el cual sus seglares estuvieron muy comprometidos a través, por ejemplo, de una cantidad importante de obras de servicio. Por ello, el estudio de las obras caritativas que los Hermanos de las Escuelas Cristianas crearon para sus laicos debe de ser asumido con interés pues, con la evidencia presentada a lo largo de este proyecto, se afirma nuevamente que los alumnos, exalumnos, padres de familia y otros actores de la Familia Lasallista son una extensión de la actividad política lasaliana, permitiendo a este instituto religioso tener un impacto importante en la sociedad. Esto se debe a que, a través de ellos, se puede llegar a espacios, personas y puestos habitualmente fuera del margen de influencia de los Hermanos, cuya actividad política se encuentra limitada por las disposiciones de la Iglesia.

Una expresión de esto último son los voluntariados, los grupos scouts, los centros comunitarios y otros proyectos caritativos lasallistas que extienden las actividades altruistas

de la institución pero que, muy probablemente, poseen también otras implicaciones. ¿Son este tipo de agrupaciones medios para la propagación de los discursos políticos y sociales de la Iglesia Católica? Se puede afirmar que sí, pues estas ideas son el sustento ideológico de sus actividades. ¿Es factible decir que estos proyectos sociales están vinculados con el desarrollo de la vida apostólica del seglar? Por supuesto que sí, y son, además, una interesante manera de hacer política pues, no hay que olvidar que, hasta la promulgación en 1992 de la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público, la Iglesia carecía de personalidad jurídica, lo que limitó durante muchos años sus actividades públicas, incluyendo las de las órdenes religiosas, entre ellas la lasallista. Considerando esto, no sorprende (como ya se dijo líneas arriba) que los Hermanos de la Salle recurrieran a otras estrategias para incidir en la sociedad.

Pero, para abordar este tema, es necesario retomar otro de los problemas analizados por la Historia de la Iglesia, cuyo eje de reflexión gira en torno a la pregunta de cómo pudieron haber experimentado las órdenes religiosas el proceso de secularización de la sociedad mexicana. En términos de discurso, este proceso tuvo como detonante para los lasallistas la cuestión de la laicidad de la educación en México, que se manifestó en sus ideas políticas, al igual que la cuestión de las relaciones entre la Iglesia y el Estado en México. Por todo esto puede decirse que los discursos de los religiosos de la Salle en México poseyeron elementos cívicos y políticos que tomaron caminos propios (aunque no necesariamente diferentes) a lo discutido por los Hermanos de Latinoamérica.

Aquí es necesario apuntar que es posible que para los Hermanos de la Salle fuera motivo de preocupación el ingreso de ideas y procesos vinculados con la secularización dentro del espacio escolar de sus colegios, algo inevitable ante el descenso de las vocaciones religiosas y el ingreso de profesores y administrativos no consagrados en sus aulas. Esto, a su vez, pudo ser el detonante del interés lasallista por la formación de los seglares, tal y como pudo verse en los documentos de la RELAL, y con lo cual los religiosos lasalianos buscaron, quizás, detener un poco el avance de ideas ajenas a su programa espiritual y educativo.

Con el objetivo de estudiar las características que posee el civismo enseñado por los lasallistas en México durante los años 1953-1989, en el cuarto capítulo de esta investigación se analizó el discurso contenido en algunos de los libros de instrucción cívica y formación de valores para primaria, secundaria y bachillerato que fueron publicados por este instituto religioso a través de la editorial Enseñanza en México.

La intención de esta revisión fue demostrar que los contenidos cívicos que los Hermanos de las Escuelas Cristianas promovieron en el país durante buena parte del siglo XX en sus libros de texto, tuvieron una clara intención ideológica destinada, como se dijo previamente, al desarrollo de una persona cívica particular, un proceso que se manifestó de dos formas.

La primera de ellas, fue la formación de una masculinidad católica, para lo cual se tomaron en consideración las ideas de la Iglesia, lo cual propició que este modelo de educación privilegiara, entre otras cosas, el ejercicio de las virtudes, expresadas a través de las buenas maneras. La segunda, fue un liderazgo católico, más propio de los textos de bachillerato. Ante esto, es posible decir que la intención lasallista en sus libros de civismo y de formación de valores (y, probablemente también en el tipo de educación que promovían) fue formar buenos cristianos que, posteriormente, podían ser buenos ciudadanos.

Aquí es obligatorio hacer notar que la información proporcionada en el cuarto capítulo tenía la intención de responder a la pregunta sobre cuáles fueron los elementos constitutivos del civismo de los libros lasallistas en México y los principios bajo los cuales se formó la persona cívica que estos manuales escolares promovían entre el alumnado de los colegios de la Salle.

Para responder a esta interrogante, debe decirse que el civismo que se enseñaba en los colegios lasallistas mexicanos durante el período 1953-1989 se fundamentaba en tres pilares: La espiritualidad del Fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (y de una manera más marcada, sus ideas sobre la cortesía, la civilidad y las buenas maneras), la doctrina social, educativa y política de la Iglesia Católica y el conocimiento sobre el sistema político, histórico y legal de México. Sin embargo, se debe aclarar que estos tres elementos se presentaban de maneras distintas dependiendo del nivel, por ejemplo, mientras en la primaria y la secundaria se da un gran énfasis a la civilidad y a la enseñanza del sistema político de la nación, en el bachillerato predomina la enseñanza de la doctrina social de la Iglesia.

Debido a que los colegios lasalianos eran para varones, la educación que en ellos se impartía estaba destinada, entre otras cosas, a la formación de una determinada masculinidad, que permeó entre los estratos medios y altos de la sociedad mexicana, es decir, la clientela habitual de esta clase de centros educativos. Así, entre las características que debía poseer

este tipo de hombre se encontraban la bondad, la buena educación, la capacidad para actuar razonablemente y el ejercicio de la virtud.

Esto implicaba que un niño educado en un centro educativo lasallista no definía su hombría por la fuerza o la agresividad. En realidad, el ejercicio de la autoridad que un niño aprendía en un colegio lasaliano estaba encaminada a la responsabilidad con la Familia, el Estado, la sociedad o la Iglesia. Esta circunstancia implicaba, a su vez, fortalecer la capacidad para gobernar (en una sociedad jerarquizada y con roles claramente establecidos para cada uno de los sexos) lo cual conllevaba una práctica de la obediencia. Aquí hay que decir que, con todos estos elementos educativos, se buscaba que el niño lasallista eventualmente se convirtiera en un adulto responsable, educador y proveedor.

Con relación a la información que los manuales escolares lasalianos ofrecían sobre el sistema político de la nación, hay que decir que ésta es panorámica y meramente informativa (algo congruente con la edad de los destinatarios de los libros), pues muestra elementos para conocer la organización del territorio nacional, las características de las instituciones gubernamentales mexicanas, algunas disposiciones legales, entre otros aspectos no menos relevantes. Aunque, es necesario concluir que estos datos no están orientados hacia el fomento de la participación política de los estudiantes, pues incluso la sociedad mexicana que se les presenta carece de matices y conflictos.

Mención especial merecen los datos históricos que aparecen en los manuales escolares lasallistas, cuya presencia obedece al deseo de ofrecer una visión católica de la historia nacional y de subrayar el papel y el valor del catolicismo y la Iglesia como elementos fundamentales de la formación de la patria mexicana.

Cuando se trata de los libros de texto elaborados para el bachillerato, la edad de los destinatarios permite hacer mayor énfasis en diversos aspectos de la participación política del seglar, todos ellos acordes con la doctrina social de la Iglesia. Incluso es notorio que se motiva a los estudiantes a involucrarse en procesos políticos y sociales, para lo cual se intenta dotarlos de un conocimiento panorámico sobre la situación mundial, sobre la cuestión obrera, entre otros temas no menos valiosos. Así pues, puede afirmarse que estos textos sí tratan de formar líderes sociales, algo que no queda muy claro en los manuales escolares de primaria y secundaria.

Una vez que se ha respondido a los propósitos específicos de esta investigación (los cuales se distribuyeron en cada uno de los capítulos de la presente tesis) es necesario regresar al objetivo general de este proyecto, que consiste en demostrar que la formación cívica que promovieron los lasallistas mexicanos entre 1953 y 1989, tenía por objetivo la educación de buenos cristianos. Éstos, a su vez, como resultado de los valores desarrollados durante su proceso educativo, con el tiempo se transformarían en buenos ciudadanos. En este punto es necesario señalar que, de acuerdo con la hipótesis de este proyecto de investigación, los propósitos educativos lasalianos seguían este orden de objetivos forma rigurosa, por lo que no era posible que sus fundamentos educativos se enfocaran primero en la formación de ciudadanos, descuidando la vida cristiana y la misión apostólica de sus estudiantes.

Para explicar este punto es necesario regresar a la categoría de la *persona cívica*, pues se considera que es la mejor manera de conceptualizar el modelo de individuo que resultaba de la educación lasallista. Esto significaba que el alumno de un centro lasaliano recibía una educación que le hacía consciente de su naturaleza relacional que le vinculaba a otros seres humanos, con los cuales establecía todo un conjunto de deberes y obligaciones. Es por esta razón, que los Hermanos buscaban que sus estudiantes tuvieran una buena preparación pero que, sobre todo, desarrollaran una moral elevada que fortaleciera su conciencia comunitaria y, eventualmente su actuación política.

Esta conclusión abre la puerta a nuevas preguntas sobre diversos temas que se desprenden de esta investigación. Una de ellas se cuestiona el grado de influencia que la formación cívica católica y lasallista pudo tener realmente en el pensamiento cívico y político militante de los católicos mexicanos. Ante esto, es necesario investigar la participación de estudiantes lasalianos mexicanos (u otros miembros asociados del instituto) como grupo o de manera individual en movimientos políticos, cívicos y sociales. Para ello sería interesante rastrear su labor en partidos políticos u organizaciones de carácter social, por mencionar algunos ejemplos.

Por otra parte, cuando se trata de la primaria y la secundaria, y considerando que el estudio de los libros de texto que se hizo en esta tesis tiene sus limitaciones, es necesario preguntarse si realmente el trabajo en el aula de los centros educativos de los Hermanos de las Escuelas Cristianas es tan apolítico como lo plantean los manuales escolares.

Un tema más que puede ser abordado en futuras investigaciones versa sobre las preocupaciones cívicas y políticas que los Hermanos desarrollaron en la RELAL. Sobre esta temática habría que explorar si dichas inquietudes se quedaron en una mera aproximación teórica, o si aterrizaron en acciones concretas. En este sentido, sería fascinante explorar sobre los Hermanos mexicanos que trabajaron en Cuba durante la dictadura y que, posteriormente, tuvieron que regresar a México, detonando importantes desafíos para los distritos que los acogieron. A su vez, valdría la pena conocer también la participación de los Hermanos de la Salle en diversos procesos sociales de América Latina durante el siglo XX.

Asimismo, un campo para futuras investigaciones puede ser el estudio de otras asignaturas impartidas en colegios lasallistas, algo que se puede realizar a través de sus libros de texto, aprovechando la feliz circunstancia de que, debido a su carisma centrado en la educación, los Hermanos de las Escuelas Cristianas han sido responsables de la edición de manuales escolares en diversas áreas. Indudablemente, este tipo de abordajes podría ampliarse mediante la consulta de otros documentos no considerados en esta tesis pero eso, definitivamente, dependerá de la apertura de la congregación, y de su capacidad para preservar sus archivos y bibliotecas, que pueden ponerse al alcance de la mano del historiador.

Finalmente, a fin de elaborar un panorama más completo de la educación cívica católica en México (y de otras asignaturas), se puede analizar esta materia desde la óptica de otros institutos religiosos. Ciertamente, sería provechoso para la historia de la educación privada en México observar si existen diferencias en la impartición de este tipo de contenidos entre los Hermanos de la Salle y las congregaciones dedicadas a la formación. Mención especial merece el vacío historiográfico existente sobre las relaciones de los religiosos lasalianos con otros institutos religiosos y, por supuesto, con otros centros educativos privados como los de otras denominaciones religiosas, o los creados por los Hermanos lasallistas que salieron del Instituto (cuyas relaciones con los Hermanos de las Escuelas Cristianas no siempre fueron pacíficas y cordiales).

A su vez, sería valioso poder aproximarse a la manera en la que los contenidos cívicos y políticos son adaptados de acuerdo con los diferentes carismas existentes al interior de la Iglesia Católica. Asimismo, un ejercicio más que podría enriquecer esta labor de

comprensión podría ser el estudio de la implementación del civismo en sistemas religiosos distintos al católico, como las religiones protestantes, pentecostales y otras.

Debido a la llegada de la tecnología, los centros educativos católicos actualmente han poblado la red de una gran cantidad de contenidos, entre los cuales destacan los sitios web que ofrecen información sobre su misión, objetivos y valores, además de que promocionan sus servicios educativos. Tal es el caso del espacio dedicado a los colegios salesianos de Guadalajara, que reciben al internauta con una frase sencilla pero altamente reveladora de sus intenciones: “Buenos cristianos y honrados ciudadanos” (Imagen 20).

Como puede verse, el tema de esta tesis es relevante y actual, pues refiere a un fenómeno que está lejos de ser una circunstancia pasada y caduca. Debido a ello puede decirse que la sencilla aproximación de este trabajo de investigación, pese a sus limitaciones, es una pieza más del complejo y siempre fascinante mosaico de la educación en México. Queda pues, hecha la invitación para que otros investigadores enriquezcan lo ya conocido y muestren nuevos caminos repletos de fascinantes temas por explorar.

Bibliografía

- Abbagnano, Nicola, *Diccionario de Filosofía*, 4^a edición, México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Acevedo Quiroz, Luis Hernando, “La escuela católica en su dimensión jurídico-canónica” en *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu*, no. 141, Bogotá, Universidad de San Buenaventura, 2005, versión digital en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343529892005>, consultado el 9 de agosto de 2017.
- Acevedo Tarazona, Álvaro y Samacá Alonso, Gabriel David, “Entre la movilización estudiantil y la lucha armada en Colombia. De utopías y diálogos de Paz en *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 20, no. 2, Bucaramanga, Anuario de Historia Regional y de las Fronteras, 2015, versión digital en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407541780007>, consultado el 3 de enero de 2018.
- Adelberto Luis, “La Reflexión”, en *La Salle en México*, no. 28, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, abril de 1961.
- Aguado, Ricardo, Alcañiz, Leire, Retolaza, José Luis y Albareda, Laura, “Jesuit Business Education Model: In Search of a New Role for the Firm Based on Sustainability and Dignity” en *Journal Of Technology Management & Innovation*, vol. 11, no. 1, 2016, (enero), version digital en: <http://web.b.ebscohost.com.e-revistas.ugto.mx/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=11d96bca-3159-4966-8948-170510a7bb8f%40sessionmgr101>, consultado el 21 de septiembre 2017.
- Aguilar Montes de Oca, Yessica Paola, Valdez Medina, José Luis, González-Arratia López-Fuentes, Norma Ivonne y González Escobar, Sergio, “Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo”, en *Enseñanza e investigación en psicología*, v. 18, no. 2, julio-diciembre, 2013, versión digital en: <https://www.redalyc.org/html/292/29228336001/>, consultado el 8 de abril de 2019.
- Alba Ornelas, Juan Ignacio, “A cincuenta años de un nacimiento glorioso”, *De la Salle Distrito México Norte*, (enero), 2010.

Alcubierre Moya, Beatriz, *Ciudadanos del futuro: una historia de las publicaciones para niños en el siglo XIX mexicano*, México, D.F. El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2010.

Aldana Bautista, Alexánder, “Notas para una genealogía de códigos de vestir y tecnologías estetizantes en la escuela colombiana” en *Pedagogía y saberes*, no. 44, Bogotá, Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, 2016, versión digital en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4061/3489>, consultado el 22 de enero de 2019.

Alfredo Leopoldo, “Kerigma en prepa”, en *La Salle en México Norte*, no. 68, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, agosto de 1964.

“Iglesia y Estado”, en *La Salle en México Norte*, no. 75, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, marzo de 1965.

“Nuestras escuelas confesionales”, en *La Salle en México Norte*, no. 75, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, marzo de 1965.

Allard, Michel, Aubin, Paul, Bassil, Soraya y Lebrun, Monique, “Le manuel scolaire québécois, une mise en exposition” en Aubin, Paul (Director), *300 ans de manuels scolaires au Québec*, Québec: Bibliothèque et Archives Nationales du Québec, Presses de l’Université Laval, 2006.

Álvarez G., Manuel de J., *La obra pedagógica de San Juan Bautista de la Salle y sus discípulos. Desde la Revolución Francesa hasta nuestros días*, México, D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, 1950, versión digital en: <http://132.248.9.195/ppt1997/0196227/Index.html>, consultado el 25 de enero de 2019.

Alveano Hernández, Carlos, “Presentación” en *Boletín RELAL. Edición especial sobre la educación popular*, no. 35, México, D.F., Región Latinoamericana Lasallista, 1984.

Anaya, Juan Miguel y Fornells, Pau, “Adhesión, compromiso, vinculación y pertenencia de laicos al Instituto y/o carisma marista”, en *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, no. 2, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2011, versión digital en: http://revista_roma.delasalle.edu.mx/numero_2/juan_anaya_2.pdf, consultado el 1 de abril de 2019.

- Andes, Stephen J.C., “Hacia una política pragmática: el Vaticano y la identidad religiosa en el México posrevolucionario, 1920-1940”, en Solis Nicot, Yves Bernardo Roger, *Sociedades secretas cléricales y no cléricales en México en el siglo XX*, México, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2018.
- Anselmo Gerardo, “Escultismo”, en *La Salle en México Norte*, no. 83, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, noviembre de 1965.
- Arredondo López, Adelina y González Villarreal, Roberto, “De la secularización a la laicidad educativa en México” en *Historia de la Educación-anuario*, v. 15, no. 2, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2014, versión digital en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772014000200007&lng=es&nrm=iso&tlang=es, consultado el 2 de agosto de 2018.
- Arriaga Ch., Renato, “Crónica de la fundación oficial del grupo IV Saltillo”, en *La Salle en México Norte*, no. 142, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, Monterrey, febrero de 1971.
- Arruñada, Benito, “Protestants and Catholics: Similar Work Ethic, Different Social Ethic”, en *The economic Journal*, v. 120, no. 547, 2010, versión digital en: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2009.02325.x>, consultado el 27 de julio de 2019.
- Arteaga, Carmen, “Una ‘lección de sociales’: Representación de la ciudadanía transmitida en libros de texto de primaria venezolanos”, en *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, v. 18, núm. 2, Caracas, Universidad Simón Bolívar, abril-junio, 2009, versión digital en: <http://search.ebscohost.com.e-revistas.ugto.mx/login.aspx?direct=true&db=zh&AN=43820267&lang=es&site=ehost-live>, consultado el 31 de diciembre de 2018.
- Aspholm, Rose, *A change in habit: Benedictine sisters, Vatican II and the pursuit of a meaningful renewal*, Regis University, 2012, versión digital en: <https://epublications.regis.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1556&context=theses>, consultado el 24 de mayo de 2019.
- Association de parents d'élèves de l'enseignement libre, *L'APEL: 80 ans d'histoire*, versión digital en: <https://www.apel.fr/lapel/notre-histoire.html>, consultado el 8 de marzo de 2019.
- Aubin, Paul, “La pénétration des manuels scolaires de France au Québec. Un cas-type :

Les frères des Écoles chrétiennes, XIXe-XXe siècles” en *Histoire de l'éducation*, no. 85, 2000, versión digital en: <http://journals.openedition.org/histoire-education/1232>, consultado el 21 de enero de 2019.

Les manuels scolaires québécois, Université Laval, 2016, versión digital en: <https://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/>, consultado el 22 de enero de 2019.

Auza, Néstor Tomás, “El perfil del historiador de la Iglesia. Perspectiva latinoamericana”, en Anuario de Historia de la Iglesia, v. 63, 1996, versión digital en: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/8903>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

Bannon, Edwin Bourdet, *De la Salle: Peregrino y Fundador*, José María Bourdet traductor, Bogotá: Región Latinoamericana Lasallista, 2004.

Bárcena Zubieto, Arturo, “La objeción de conciencia de los testigos de Jehová en relación con los símbolos patrios en México. Un caso de colisión de principios constitucionales” en *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, no. 26, Distrito Federal, Instituto Tecnológico Autónomo de México, 2007, abril, versión digital en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=363635632008>, consultado el 24 de octubre de 2017.

Basterrechea, José Pablo *Carta de Navidad 1977*, Roma: Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1977.

Carta del Hno. Superior General. 15 de mayo 1977, Roma: Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1977.

Carta del Hno. Superior General. 15 de mayo 1978, Roma: Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1978.

Carta del Hno. Superior General. 31 de diciembre de 1978, Roma: Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1978.

“Comunicación del Hno. José Pablo Basterrechea al Sínodo de Obispos”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 58, n. 222, junio, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1978.

Carta del Hno. Superior General. 15 de mayo de 1979, Roma: Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1979.

Carta del Hno. Superior General. 15 de Mayo 1980. Roma: Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1980.

Carta del Hno. Superior General. 8 de Diciembre 1980, Roma: Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1980.

Carta del Hermano Superior. 8 Diciembre 1981, Roma: Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1981.

“En la Sala Capitular. Discurso del Hermano Superior”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, no. 225, diciembre, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1981.

Carta del Hermano Superior. 8 Diciembre 1982, Roma: Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1982.

Carta del Hermano Superior. 15 de mayo de 1983, Roma: Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1983.

Carta del Hermano Superior. 8 de diciembre de 1983, Roma: Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1983.

Carta del Hermano Superior. 25 diciembre 1984, Roma: Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1985.

Carta del Hermano Superior. 25 de diciembre 1984, Roma: Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1984.

Bautista, Ma. Lourdes S., *The Grace to touch hearts: The first Filipino Brothers*, Mandaluyong City, De La Salle Brothers Philippines, 2012.

Bédel, Henri, *Iniciación a la historia del instituto de los hermanos de las escuelas cristianas. Orígenes 1651-1726*, Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1998.

Iniciación a la historia del instituto de los hermanos de las escuelas cristianas. El siglo XVIII 1726-1804, Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2002.

Iniciación a la historia del instituto de los hermanos de las escuelas cristianas. El siglo XIX 1805-1875, Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2004.

Iniciación a la historia del instituto de los hermanos de las escuelas cristianas.

Siglos XIX-XX 1875-1928, Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2006.

Iniciación a la historia del instituto de los hermanos de las escuelas cristianas.

Siglo XX 1928-1946. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2008.

Belza, Honorio, “Carta del Hno. Vr. Honorio Belza”, en *La Salle en México-Norte*, no. 227, Monterrey, Servicios Administrativos y Educativos, A.C., diciembre de 1979.

Benavides B., Jorge E., “Una aproximación interdisciplinaria del análisis crítico del discurso (ACD) al estudio de la historia”, en Revista Historia de la Educación Colombiana, v. 11, núm. 11, Nariño, Universidad de Nariño, 2008, versión digital en: <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1026>, consultado el 5 de enero de 2019.

Berchmans Leopoldo, “¡S.O.S.! de nuestros Hermanos de Cuba ¡S.O.S.! ¡S.O.S.!”, en La Salle en México, no. 27, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, marzo de 1961.

Berdiaev, Nicolás, “Persona humana y marxismo” en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 36, no. 142, México, D.F., Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1990, (julio-septiembre), versión digital en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcrys/article/view/52203/46513>, consultado el 20 de septiembre de 2017.

Bermúdez, María Teresa, “Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876” en *Seminario de Historia de la Educación en México, Historia de la lectura en México*, Ediciones del Ermitaño/El Colegio de México, 1988.

Bernardo Ignacio, “Jornada de la CIEC en Ecuador”, en *La Salle en México Norte*, no. 63, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, marzo de 1964, pp. 29-31.

Bichi, “Campamento La Salle”, en *La Salle México-Norte*, no. 179, Monterrey, Centro Lasallista de Estudios Superiores, octubre de 1974.

Blancarte, Roberto, *Historia de la Iglesia católica en México 1929-1982*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.

“La doctrina social del episcopado católico mexicano” en Roberto Blancarte (coordinador) *El pensamiento social de los católicos mexicanos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

“El por qué de un estado laico” en Asociación Colectiva por el Derecho a Decidir (compilador) *Memoria de ponencias I Foro Centroamericano de Libertades Laicas*. San José: Asociación Colectiva por el Derecho a Decidir, 2008, versión digital en: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/29908.pdf#page=12>, consultado el 24 de octubre de 2017.

“Laicidad y laicismo en América Latina” en *Estudios Sociológicos*, v. XXVI, no. 76, 2008, versión digital en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59826106>, consultado el 10 de octubre 2017.

Blaslow, Emilio, Rueda, Basilio y Molina Clotilde, “Jornada de la C.I.E.C. Conclusiones”, en *La Salle en México Norte*, no. 63, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, abril de 1964.

Bonilla y Sort de Sanz, Jorge y Ramos Medina, Manuel (Coordinadores), *La misión lasallista del tercer milenio I. Historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en México (1905-2005)*, México, D.F., Litográfica Ingramex, 2005.

La misión lasallista del tercer milenio II. Historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en México (1905-2005), México, D.F., Litográfica Ingramex, 2005.

Borrero, Doris, “Etnografía y discurso religioso protestante: análisis crítico del discurso del Ministerio Internacional Iglesia Fuente de Agua Viva en Puerto Rico”, en *Boletín de Filología*, tomo 43, no. 1, enero, 2008, versión digital en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=36830345&lang=es&site=ehost-live>, consultado el 26 de febrero 2018.

Botana, Antonio, *La pedagogía de la fe. Compromiso cristiano. Comunidad cristiana La Salle*, Madrid: Bruño, 2000.

Bryson, Anna, “De la cortesía a la civilidad. Códigos cambiantes de conducta en la Inglaterra Moderna” en Torres-Septién, Valentina (Coordinadora), *Producciones de sentido: el uso de las fuentes en la historia cultural*, México, D.F.: Universidad Iberoamericana, 2002.

Brugeilles, Carole y Cromer, Sylvie, “Representaciones de lo femenino y lo masculino en los libros de texto”, en *Revista Latinoamericana de Población*, v. 3, no. 4-5, enero-diciembre, 2009, versión digital disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323827368009>, consultado el 22 de octubre de 2019.

Bunsow, Alejandro, “Campamento”, en *La Salle. Publicación de: encuentro, intercambio y diálogo entre los lasallistas de México-Norte*, no. 16, Monterrey, Centro Lasallista de Estudios Superiores, septiembre de 1973.

Bureau d'Education FSC, "La Comisión Internacional Lasaliana de Educación", en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 59, no. 223, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1979.

Buriticá Zuluaga, Diego, A., "El concepto de persona humana en la tradición cristiana y su progresión hasta el personalismo" en *Cuestiones Teológicas*, v. 41, no. 96, Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana, 2014, (julio-diciembre), versión digital en: <http://www.scielo.org.co/pdf/cteo/v41n96/v41n96a10.pdf>, consultado el 20 de septiembre de 2017.

Burkert, Walter, *La creación de lo sagrado. La huella de la biología en las religiones antiguas*, Barcelona, Acantilado, 2009.

Calderón Rodríguez, Ivonne Vanessa, "Sindicalismo católico en la ciudad de Pamplona, Colombia, un proyecto discontinuo y de corto alcance: 1956-1961", en *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, v. 17, no. 1, enero-junio, Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander, 2012, versión digital en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407539691010>, consultado el 14 de marzo de 2019.

Campbell, David. E, "The Civic Side of School Choice: An Empirical Analysis of Civic Education in Public and Private Schools" en *Brigham Young University Law Review*, no. 2, 2008, versión digital en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=33161026&lang=es&site=ehost-live>, consultado el 14 de octubre de 2017.

Cardenal Etchegaray, Roger y Mejía, Jorge, "La Iglesia ante el racismo. Documento de la Pontificia Comisión "Iustitia e Pax" en *Doctrina social de la iglesia de León XIII a Juan Pablo II*. México, D.F.: Ediciones Paulinas, 2002.

Cardiel Reyes, Raúl, "El período de conciliación y consolidación 1946-1958" en Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl, Bolaños Martínez, Raúl (Coordinadores), *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)*, 6^a edición, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 2001.

Castro López, María Inés y Rodríguez Ousset, Azucena, "Pensar la educación ciudadana en el México de hoy" en *Perfiles Educativos*, v. XXXIV, Distrito Federal, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2012, versión digital en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959012>, consultado el 14 de octubre de 2017.

Castro Martínez, Pedro, “Educación para el campo durante la presidencia de Plutarco Elías Calles 1924-1928)” en *Polis*, v. 11, no. 1, México, Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, 2015, versión digital en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332015000100011, consultado el 17 de noviembre de 2018.

Catecismo de la Iglesia Católica, 1997, versión digital en:

http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/index_sp.html, consultado el 20 de septiembre de 2017.

Cervantes, José, “Editorial en torno a la Reforma Educativa”, en *La Salle México Norte*, no. 150, Monterrey, Centro Lasallista de Estudios Superiores, octubre de 1971.

Cervantes-Ortiz, Leopoldo, “La ética calvinista: una introducción a sus aspectos teóricos y prácticos”, en *Teología y cultura*, v. 8, 2007, versión digital en:

http://www.teologiaycultura.com.ar/arch_rev/vol_8/4_etica_calvinista_leopoldo_cervantes.pdf, consultado el 28 de julio de 2019.

Chapman, Anne y O'Donoghue, Tom, “The recruitment of religious as teachers: a case study from 1960s Australia” en *Cambridge Journal Of Education*, v. 37, no. 4, 2007, versión digital en: <doi:10.1080/03057640701706078>, consultado el 1 de Agosto de 2017.

Charaudeau, Patrick y Maingueneau, Dominique, traducción de Irene Agoff, *Diccionario de Análisis del Discurso*, Buenos Aires, Amorrortu, 2005.

Chartier, Roger, *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin y Antonio Saborit*, 2^a ed., México, FCE, 2000, p. 87 *El mundo como representación*, Barcelona: Gedisa, 2005.

Christian Brothers Conference, *Colegios & Universidades*, 2017, versión digital en: <https://www.lasallian.info/lasallian-education/colleges-universities/?lang=es>, consultado el 4 de febrero de 2017.

Código de derecho canónico, Madrid: Biblioteca de autores cristianos, 1983.

- Comisión Internacional de Educación, “Prefacio”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 59, no. 223, 1979.
- Comisión Segunda de la VIII Congreso Interamericano de Educación Católica, “Verdaderos objetivos del desarrollo de los Países de América y adaptación de la Educación Católica a fin de cooperar a este desarrollo” en *La Salle en México Norte*, no. 65, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, mayo de 1964.
- Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos, *Quiénes somos*, versión digital en: <http://www.concapa.org/quienes-somos/>, consultado el 8 de marzo de 2019.
- Confédération mondiale des anciens élèves des frères des écoles chrétiennes, “Documento de la Comisión Mixta para el Capítulo General”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 56:3, no. 218, 1976.
- Conferencia Latinoamericana de Provinciales, “Actas de la XIX Conferencia Latinoamericana de Provinciales (CLAP)” en *Boletín*, no. 44, Bogotá: Región Latinoamericana Lasallista, 1988.
- Connell, R.W., “Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas”, en *Nómadas*, no. 14, abril, Bogotá, Universidad Central, 2001, versión digital en: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268013.pdf>, consultado el 5 de abril de 2019.
- Consejo General. *Preparación del 41º Capítulo General (1986): fecha aproximada, nombramiento de comisiones, temas de estudio*, Roma: Consejo General, 1984.
- Circular 422 1 de Julio de 1986. 41º Capítulo General. Proposiciones y mensajes*, Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, Tipografía Istituto Salesiano Pío XI
- Corona, Sarah y de la Peza, Carmen, “La educación ciudadana a través de los libros de texto” en *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, no. 16, Guadalajara, ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara, 2000, versión digital disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/399/392>, consultado el 27 de agosto de 2018.
- Corona B., Sarah y de la Peza C., Ma. del Carmen, “Educación cívica en libros de texto mexicanos (1923 a la fecha)” en *Foro de educación cívica y cultura política*

democrática, México, D.F., Instituto Federal Electoral, 2000, versión digital disponible en:

http://portalanterior.ine.mx/documentos/DECEYEC/foro_de_educacion_civica.pdf, consultado el 27 de agosto de 2018.

Corona Berkin, Sarah, *La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México (1959-2010)*, México D.F., Siglo XXI Editores, 2015.

Curley, Robert, “Los laicos, la Democracia Cristiana y la Revolución mexicana”, en *Signos Históricos*, no. 7, enero-junio, Distrito Federal, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, 2002, versión digital en: <https://www.redalyc.org/pdf/344/34400706.pdf>, consultado el 14 de marzo de 2019.

D’Alessandro, Sandra, “Las representaciones del pasado reciente en los textos escolares de Historia de Paraguay”, en *Discurso y sociedad*, v. 8, núm. 1, 2014, versión digital en: [http://www.dissoc.org/ediciones/v08n01/DS8\(1\)Dalessandro.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v08n01/DS8(1)Dalessandro.pdf), consultado el 13 de enero de 2019.

Dávila Balsera, Paulí, Naya Garmendia, Luis Ma. y Garmendia Larrañaga, Joxe, “La enseñanza comercial y los hermanos de la Salle. El Colegio de San Bernardo de San Sebastián (1905-1928)” en Hernández Díaz, José María (Coordinador), *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008). Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca : 15, 16, 17 y 18 de octubre de 2008*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema y José Luis Hernández Huerta, 2008, versión digital en: <https://studylib.es/doc/8577314/secci%C3%B3n-ii--influencias-francesas-en-la-educaci%C3%B3n-popular-y>, consultado el 23 de enero de 2019.

“La enseñanza popular y los hermanos de la Salle. El caso de Guipuzkoa (1904-1936)” en Hernández Díaz, José María (Coordinador), *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008). Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca : 15, 16, 17 y 18 de octubre de 2008*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema y José Luis Hernández Huerta, 2008, versión digital en: <https://studylib.es/doc/8577314/secci%C3%B3n-ii--influencias-francesas-en-la-educaci%C3%B3n-popular-y>, consultado el 23 de enero de 2019.

Dávila Peralta, Nicolás, *Las santas batallas, la derecha anticomunista en Puebla*, 2^a edición, Puebla, Gobierno del Estado de Puebla/ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2003.

De Caluwe, Mark, *Una introducción a las Constituciones de la Orden de los Predicadores*, 2015, versión digital en:

http://www.op.org/sites/www.op.org/files/public/documents/fichier/una_introducción_2.pdf, consultado el 1 de mayo de 2019.

De la Puente Brunke, José, “El *Mercurio Peruano* y la religión”, *Anuario de Historia de la Iglesia*, v. XVII, 2008, versión digital en:

<http://hdl.handle.net/10171/10399>, consultado el 28 de julio de 2019.

De la Salle Distrito México Norte, *RELAL*, 2014, versión digital disponible en:

<http://lasalle.edu.mx/relal/>, consultado el 19 de enero de 2018.

De la Salle, Jean-Baptiste, *Cartas en Gallego*, Saturnino, *Vida y pensamiento de San Juan Bautista de la Salle II: Obra*, Madrid, La editorial Católica, S. A. Biblioteca de Autores Cristianos no. 477, 1986.

Deberes del cristiano I, Madrid: San Pío X, 2001, versión digital en:

http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/estudios_lasalianos/ocjbs_es/11-deberes_i.pdf, consultado el 3 de mayo de 2018.

Ejercicios de piedad que se hacen durante el día en las escuelas cristianas, Madrid: San Pío X, 2001, versión digital en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/estudios_lasalianos/ocjbs_es/17-ejercicios_piedad.pdf, consultado el 3 de mayo de 2018.

Explicación del método de oración mental, Madrid: San Pío X, 2001, versión digital en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/estudios_lasalianos/ocjbs_es/06-metodo_oracion.pdf, consultado el 3 de mayo de 2018.

Guía de las Escuelas Cristianas, Madrid: San Pío X, 2001, versión digital en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/estudios_lasalianos/ocjbs_es/09-guia_escuelas.pdf, consultado el 3 de mayo de 2018.

Memorial sobre el hábito, Madrid: San Pío X, 2001, versión digital en: http://relal.org.co/_media/_218/relal.vcb.com.co/images/Pensamientos_de_la_salle/Obras/6_Escritos_personales_SJBS.pdf, consultado el 3 de mayo de 2018.

Obras completas I: Obras ascéticas y espirituales y escritos personales, Madrid: San Pío X, 2001, versión digital en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/estudios_lasalianos/ocjbs_es/01-reglas_comunes.pdf, consultado el 17 de noviembre de 2016.

Obras completas II: Obras pedagógicas y escolares, Madrid: San Pío X, 2001, versión digital en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/estudios_lasalianos/ocjbs_es/09-guia_escuelas.pdf, consultado el 17 de noviembre de 2016.

Obras completas III: Obras catequísticas, Madrid: San Pío X, versión digital en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/estudios_lasalianos/ocjbs_es/11-deberes_i.pdf, consultado el 17 de noviembre de 2016.

Regla del Hermano Director, Madrid, San Pío X, 2001, versión digital en <http://biblio.lasalle.org/bitstream/001/371/3/02-Regla%20del%20Director.pdf>, consultado el 3 de mayo de 2018.

“Reglas de cortesía y urbanidad cristiana para uso de las Escuelas Cristianas” en Valladolid, José María (editor), *Obras completas de San Juan Bautista de la Salle*, Madrid, San Pío X, 2001, versión digital en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/estudios_lasalianos/ocjbs_es/10-urbanidad_cortesia.pdf, consultado el 25 de junio de 2018.

De la Vega, Benjamín, “Siembra de bondad da su fruto”, en *La Salle en México*, no. 31, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, julio de 1961.

Della Role, Catalina, *Persona y libertad*, versión digital en:

http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo24/files/Della_Role.pdf, consultado el 20 de septiembre 2017.

Delval, Juan, *Los fines de la educación*, México, D.F.: Siglo XXI editores, 1999.

Distrito México-Norte, “División del Distrito” en *De La Salle Distrito México-Norte*, enero, 2010.

Dussel, Enrique, *Historia de la iglesia en América Latina : medio milenio de coloniaje y liberación (1492-1992)*, Madrid: Mundo Negro-Esquela Misional, 1992, versión digital en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120215100901/iglesia.pdf>, consultado el 14 de enero de 2018.

Elias, Norbert, *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, traducción de Ramón García Cotarelo, 4^a edición, México: Fondo de Cultura Económica, 2016.

La sociedad cortesana, traducción de Guillermo Hirata, 2^a edición, México: Fondo de Cultura Económica, 2012.

“¿En el nombre de Dios?” en *Proceso*, 9 de julio 1977, versión digital en:

<https://www.proceso.com.mx/4540/en-el-nombre-de-dios>, consultado el 10 de febrero de 2019.

Encyclopædia Britannica, “Jean-Baptiste de la Salle”, versión digital en

<https://www.britannica.com/biography/Saint-Jean-Baptiste-de-La-Salle>, consultado el 17 de enero 2013.

Evers, Adalbert, “Civicness and Civility: Their Meanings for Social Services” en *Voluntas: International Journal Of Voluntary & Nonprofit Organizations*, v. 20, no. 3, 2009, (septiembre), versión digital en: [doi:10.1007/s11266-009-9088-x](https://doi.org/10.1007/s11266-009-9088-x), consultado el 10 de octubre de 2017.

Feito Alonso, Rafael, “Treinta años de consejos escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España”, en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, v. 18, no. 2, mayo-agosto, Granada, Universidad de Granada, versión digital en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56732350003.pdf>, consultado el 8 de marzo de 2019.

Fernández, Francisco, Sánchez, Ximena y Villarroel, Gladys, “Influencias de la exposición a la televisión en los escolares”, en *Comunicar*, no. 8, marzo, Huelva, Grupo Comunicar, 1997, versión digital en:

<https://www.redalyc.org/pdf/158/15800817.pdf>, consultado el 7 de abril de 2019.

Fernández, Natalia Soledad, “Construcciones de juventud, prácticas democráticas y vínculos intergeneracionales en el escultismo católico contemporáneo de Argentina”, en *Ánfora*, v. 25, no. 44, Manizales, Universidad Autónoma de Manizales, 2018, versión digital en:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3578/357856333010/357856333010.pdf>, consultado el 9 de mayo de 2019.

- Ferrater Mora, José, *Diccionario de Filosofía*, Barcelona: Ariel, Tomo II, 1994.
- Alberto Flores Cantú, “Crónicas comunitarias de Lagos, en *La Salle en México Norte*, no. 151, Monterrey, Centro Lasallista de Estudios Superiores, noviembre de 1971.
- Florescano, Enrique, “La función social del historiador” en *Vuelta*, no. 218, 1995, (enero), versión digital en: <http://www.letraslibres.com/vuelta/la-funcion-social-del-historiador>, consultado el 30 de abril de 2016.
- Forestal Camejo, Acela Virgen y García González, Elías, “Desafíos de la sociedad actual en la formación de la educación ciudadana como política del Partido” en *EduSol* v. 14, no. 47, Guantánamo, Centro Universitario de Guantánamo, 2014, abril-junio, versión digital en: <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=475747188001>, consultado el 14 de octubre de 2017.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2002.
- Freud, Sigmund, *El malestar en la cultura*, traducción de Luis López-Ballesteros, Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2016.
- Fuenzalida, Jorge, Berchmans, Manuel y Bravo Francisco, “Conclusiones de la comisión tercera”, en *La Salle en México Norte*, no. 67, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, julio de 1964.
- Gallego, Saturnino, “Estudio introductorio” en Gallego, Saturnino, *Vida y pensamiento de San Juan Bautista de la Salle II: Obra*, Madrid, La editorial Católica, S. A. Biblioteca de Autores Cristianos no. 477, 1986.
- Vida y pensamiento de San Juan Bautista de La Salle I: Biografía*, Madrid: La editorial Católica, Biblioteca de Autores Cristianos, no. 477, 1986.
- San Juan Bautista de la Salle: Fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, 2^a edición, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1990.
- La Salle en Bolivia (1919-1994)*, La Paz, Editorial Bruño, 1995.
- El Hermano Félix de las Escuelas Cristianas*, Madrid, San Pío X, 1996.
- Espejo de Educadores (San Juan Bautista de la Salle)*, La Paz, Bolivia: Ediciones Bruño, 1998.
- Galván Lafarga, Luz Elena y Martínez Moctezuma, Lucía, “Introducción” en Galván Lafarga, Luz Elena y Martínez Moctezuma, Lucía (Coordinadoras), *Las disciplinas*

escolares y sus libros, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Juan Pablos Editor, 2010

“Memorias en papel. La historia como disciplina en el currículo de la escuela primaria, 1867-1940” en Galván Lafarga, Luz Elena y Martínez Moctezuma Lucía (Coordinadoras), *“Las disciplinas escolares y sus libros*, México, D.F., Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Juan Pablos Editor, 2010.

“Una lectura de imágenes de héroes de la independencia en libros de texto de ayer y hoy”, en *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuito*, México, D.F., El Colegio de México, Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, 2011.

Ganuza, Carina, “Teorías para la construcción del poder temporal: el papado y la Iglesia en el occidente europeo (siglos X a XIII)” en Enfoques, v. XXIII, no. 1, Libertador San Martín, Universidad Adventista del Plata, versión digital en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25920018006>, consultado el 4 de febrero de 2019.

García Ahumada, Enrique, “Presentación” en *Boletín*, no. 48, Bogotá: Región Latinoamericana Lasallista, 1989.

“Los hermanos de La Salle en Chile en el siglo XIX”, en *Anuario de la Historia de la Iglesia en Chile*, v. 15, Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 1997.

“La Salle en la Escuela Normal del Arzobispado de Santiago”, en *Anuario de la Historia de la Iglesia en Chile*, v. 18, Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2000.

“350 años del natalicio de San Juan Bautista de la Salle” en *Anuario de Historia de la Iglesia*, no. 11, Pamplona, Universidad de Navarra, 2002, versión digital en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35501130>, consultado el 4 de noviembre de 2016.

García Alcaraz, María Guadalupe, “El Centro Jalisco de la Unión de Padres de Familia (unpf) 1917-1965)”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 1, no. 2,

julio-diciembre, Distrito Federal, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1996, versión digital en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000211>, consultado el 8 de marzo de 2019.

“Escuelas particulares. Niveles básico y normal”, en Galván Lafarga, Luz Elena, Quintanilla Osorio, Susana y Ramírez González Clara Inés, *La Investigación Educativa en México (1992-2002): Historiografía de la Educación en México*, México, D.F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., 2003.

García Ugarte, Marta Eugenia y Rosas Salas, Sergio Francisco, “La Iglesia Católica en México desde sus historiadores (1960-2010)”, en *Anuario de Historia de la Iglesia*, v. 25, 2016, versión digital en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35546875004>, consultado el 9 de septiembre de 2019.

Goldstein, Leon J., “Evidence and Events in History” en *Philosophy of Science*, v. 29, no. 2, Chicago, The University of Chicago Press Journals, 1962, (abril), versión digital en: <http://www.jstor.org/stable/186544>, consultado el 15 de abril de 2016.

Gómez Cuevas, Héctor, “Análisis crítico del discurso al campo del currículum de la formación inicial docente en Chile”, en *Estudios pedagógicos*, v. XLI, núm. 1, Valdivia, Universidad Austral de Chile, 2015, versión digital en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173541114018>, consultado el 29 de diciembre de 2018.

Gómez Villanueva, Mariana Nayelli, *De la Revolución mexicana al Concilio Vaticano II: El proyecto religioso de los Misioneros del Espíritu Santo (1914-1970)*, Ciudad de México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C., 2018, versión digital en: <http://repositorio-digital.cide.edu/bitstream/handle/11651/2560/161604.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, consultado el 31 de marzo de 2019.

González, Enrique y Ramírez, Clara Inés, “Los estudios sobre historia de la educación colonial en la última década del siglo XX”, en Galván Lafarga, Luz Elena, Quintanilla Osorio, Susana y Ramírez González Clara Inés, *La Investigación Educativa en México (1992-2002): Historiografía de la Educación en México*, México, D.F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., 2003.

González, Rosario, “La ciudadanía como construcción sociocultural” en *Revista Electrónica Sinéctica*, no. 18, Jalisco, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2001, versión digital en:
<http://www.redalyc.org/pdf/998/99817934011.pdf>, consultado el 5 de septiembre de 2018.

González Alvarado, Rocío, “El espíritu de una época”, en García, Nora Nínive, Millán, Márbara, y Pech, Cristina (coordinadoras), *Cartografías del feminismo mexicano, 1970-2000*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2002.

González Kipper, Lorenzo, “Encuentro Nacional Juvenil”, en La Salle México-Norte, vol. XXV, no. 257, diciembre 1982.

Formación de valores II, México, Editorial Enseñanza, 3^a ed., 1989.

Formación de valores III, 2^a ed., México, Editorial Enseñanza, 1989.

Formación de valores III. Información suplementaria para el catequista, 2^a ed., Monterrey, Servicios Educativos y Administrativos, A.C., 1989.

González, Fernando M., “Cuando una sociedad secreta se manifiesta con violencia ante sus antiguos aliados. De Tecos, jesuitas, clérigos y políticos, etcétera”, en Solis Nicot, Yves Bernardo Roger, *Sociedades secretas clericales y no clericales en México en el siglo XX*, México, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2018.

González Pérez, Teresa, “La educación en España: retrospectiva y perspectiva en *Revista História da Educação*, v. 18, no. 42, Rio Grande do Sul, Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, 2014, versión digital en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321629404007>, consultado el 14 de octubre de 2017.

Greaves L., Cecilia, “La búsqueda de la modernidad” en Tanck de Estrada, Dorothy, (Coordinadora), *Historia mínima de la educación en México*, México, D.F.: El Colegio de México, Seminario de la Educación en México, 2010.

Griffin, Kevin J., *A History of Teacher Education in the seven colleges conducted by the American Christian Brothers, Saint Louis University 1976*, versión digital en:
<https://search-proquest-com.e->

revistas.ugto.mx/docview/302807047?accountid=170276, consultado el 25 de enero de 2019.

Grousset, Bernardo A. y Meissonier, Andrés, *La Salle en México. Primera Etapa 1905-1921. Sembradíos arrasados en espera de resurrección*, México, Editora de Publicaciones de Enseñanza Objetiva, 1983.

La Salle en México. Segunda Etapa 1921-1947. A la sombra antillana, México, Editora de Publicaciones de Enseñanza Objetiva, 1983.

La Salle en México. Tercera Etapa 1947-1980. La expansión, Editora de Publicaciones de Enseñanza Objetiva, 1983.

Henry Buttiner, Charles. *Contacto. Roma posconciliar*, Roma: Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane.

“Message et présentation des nouveaux Supérieurs”, en *Bulletin des Frères des écoles chrétiennes*, no. 186, julio, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1966.

“Renovación fundamental: La crisis de la escuela cristiana”, en *Bulletin des Frères des Écoles Chrétiennes*, v. 51, no. 5, noviembre-diciembre, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1970.

“Reclutamiento”, en *Bulletin des Frères des Écoles Chrétiennes*, v. 52, no. 1, febrero-marzo, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1971.

Contacto. Vocación del Hermano en la Iglesia, Roma: Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1972.

Carta de Navidad del Hermano Superior. Roma: Casa Generalizia dei Fratelli delle Scuole Cristiane, 1973.

“Informe-Mensaje del Hno. Superior General Charles Henry”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 56:3, no. 218, 1976.

Hermanos de la Salle, *Preguntas frecuentes*, versión digital en: <http://www.hermanosdelasalle.com/faq.php>, consultado el 27 de julio de 2018.

Hermanos de las Escuelas Cristianas. *Casa Generalicia*, versión digital en: <http://www.lasalle.org/donde-estamos/casa-generalicia/>, consultado el 29 de junio de 2017.

Regiones y Distritos, versión digital en: <http://www.lasalle.org/donde-estamos/regiones/>, consultado el 29 de junio de 2017.

Revista Digital de Investigación Lasaliana, Roma, Universidad de La Salle

Bajío/Casa Generalizia de La Salle, versión digital en:

http://revista_roma.delasalle.edu.mx/presentacion.php?lan=es, consultado el 21 de enero de 2019.

“Avisos y recomendaciones”. ‘Texto único para primaria’, en *La Salle en México*, no. 9, México, Hermanos de las Escuelas Cristianas, septiembre de 1959.

“Avisos, noticias, recomendaciones. Intenciones especiales”, en *La Salle en México*, no. 24, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, diciembre de 1960.

“Avisos y recomendaciones. Intenciones para el mes de noviembre”, en *La Salle en México*, no. 23, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, noviembre de 1960.

“Certamen intercolegial de oratoria”, en *La Salle en México*, no. 20, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, agosto de 1960.

“Avisos y recomendaciones. Intenciones para el mes de febrero”, en *La Salle en México*, no. 26, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, febrero de 1961.

“El Hermano Asistente informa de Cuba”, en *La Salle en México*, no. 26, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, febrero de 1961.

“Avisos y recomendaciones. Intenciones para el mes de marzo. Intenciones particulares”, en *La Salle en México*, no. 27, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, marzo de 1961.

“¡Ayuda para nuestros atrabilados Hermanos de Cuba!”, en *La Salle en México*, no. 27, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, marzo de 1961.

“Crónica”, en *La Salle en México*, no. 30, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, junio de 1961.

“Movimientos apostólicos”, en *La Salle en México*, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, julio de 1961.

“Nuestros prójimos los Hermanos cubanos”, en *La Salle en México*, no. 31, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, julio de 1961.

“Nuestros próximos los Hermanos atribulados. Si nos llevan a la cárcel”, en *La Salle en México*, no. 32, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, agosto de 1961.

“Sucedió en Cuba”, en *La Salle en México*, no. 33, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, septiembre de 1961.

“Homenaje a nuestros Hermanos Cubanos”, en *La Salle en México*, no. 34, México, D.F., Hermanos de las Escuelas Cristianas, octubre de 1961.

“Los Hermanos enviados por la jerarquía imparten oficialmente la enseñanza religiosa”, en *La Salle en México Norte*, no. 73, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, enero de 1965.

“Avisos y recomendaciones. Programas enviados para el curso 1964-1965”, en *La Salle en México Norte*, no. 77, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, mayo de 1965.

“Avisos y recomendaciones. Unificación de algunos textos”, en *La Salle en México Norte*, no. 77, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, mayo de 1965.

Actas del 39º Capítulo General, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1967.

“Capítulo de Distrito”, en *La Salle México Norte*, no. 97, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, enero de 1967.

“Experimentación sobre textos y programas escolares”, en *La Salle México Norte*, 1967.

“Programme de travail. Seconde Session Capitulaire”, en *Bulletin des Frères des écoles chrétiennes*, no. 189, abril, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1967.

“Plan para ‘La Salle en México-Norte’ 1967-1968”, en *La Salle en México Norte*, no. 104, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, agosto de 1967.

“Nuestros colaboradores”, en *La Salle México Norte*, no. 105, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, septiembre de 1967.

“Hacia una política educativa”, en *La Salle en México Norte*, Monterrey, Centro Lasallista de Estudios Superiores, octubre de 1969.

Presentación de nuestro primer capítulo de distrito, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1970.

Primer capítulo nacional lasallista, Puebla: Ciudad de los Niños, 1970

- “5º Congreso Mundial exalumnos de la Salle”, en en *La Salle México Norte*, Hermanos de las Escuelas Cristianas, septiembre de 1971.
- “Crónicas comunitarias del aspirantado menor”, en *La Salle en México Norte*, no. 150, Monterrey, Centro Lasallista de Estudios Superiores, octubre de 1971.
- “Crónicas comunitarias de Saltillo, en *La Salle en México Norte*, no. 151, Monterrey, Centro Lasallista de Estudios Superiores, noviembre de 1971.
- Segundo capítulo distrital. México-Norte*, Gómez Palacio: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1971.
- Circular N° 395. Nuestra vida de oración, interpretación y comentario del capítulo 10 de las reglas y constituciones*, Roma: Casa Generalicia, 1972.
- Tercer capítulo distrital*, Hermosillo: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1975.
- “2ª Fase Información Intercambios Fraternos”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 56:3, no. 218, 3º Trimestre, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1976.
- “4ª Fase: discernimiento” en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 56:3, no. 218, 1976.
- “El Papa se dirige a los Hermanos (Audiencia del miércoles, 16 de Junio de 1976)”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 56:3, no. 218, 1976.
- “En esta última semana...” en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 56:3, no. 218, 1976.
- “Esta semana ha sido difícil...” en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 56:3, no. 218, 1976.
- “Evaluación sobre: formación, gobierno, comunidad, apostolado, juventud”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 56:3, no. 218, 1976.
- “Comunicación. Plan Nacional de Educación”, en *La Salle: Publicación de los Hermanos del Distrito México Norte*, no. 202, Monterrey, Servicios Educativos y Administrativos, A.C., mayo de 1977.
- “Los hermanos también opinan”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 58, n. 222, junio, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1978.

“Secretaría de Educación Pública. Disposiciones Generales”, en *La Salle México Norte*, no. 216, Monterrey, Servicios Educativos y Administrativos, A.C., noviembre de 1978.

“40° Capítulo General. Misión del Hermano Hoy. Proposiciones”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 59, no. 223, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1979.

“Al habla con el Hermano Superior”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, v. 59, no. 223, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1979.

“Comunicación al Señor Ministro de la Gobernación”, en *La Salle México-Norte*, no. 223, Monterrey, Servicios Educativos y Administrativos, A. C., junio de 1979. *Quinto capítulo distrital México Norte*, Guadalajara: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1983.

Preparación del 41° Capítulo General (1986). Fecha aproximada, nombramiento de comisiones, temas de estudio. Roma: Consejo General, 1986.

“Crónica del 41° Capítulo General” en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, no. 229, marzo, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1987.

“Mensaje del 41° Capítulo General a todos los hermanos del Instituto”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, no. 229, marzo, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1987.

VI Capítulo distrital, Guadalajara, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1987.

Séptimo capítulo distrital México Norte, Cd. Guadalupe: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1989.

Hernández García de León, Héctor, “El movimiento sinarquista y el cambio de orientación de la Revolución mexicana, en Solis Nicot, Yves Bernardo Roger, *Sociedades secretas clericales y no clericales en México en el siglo XX*, México, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2018.

Herrán Ávila, Luis Alberto, “Las guerrillas blancas: anticomunismo trasnacional e imaginarios de derechas en Argentina y México, 1954-1972”, en *Quinto Sol*, v. 19, no. 1, enero-abril, Santa Rosa-La Pampa, Universidad Nacional de la Pampa, 2015, versión digital en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=23138585003>, consultado el 14 de febrero de 2019.

Huber, Georges, “L’aggiornamento chez 18.000 Frères des Écoles Chrétiennes”, en *Bulletin des Frères des Écoles Chrétiennes*, no. 189, abril, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1967.

Ignatian Solidarity Network, *Education for Justice*, versión digital en:

<https://educationforjustice.org/>, consultado el 2 de mayo de 2019.

II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Medellín. La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*, México, D. F.: Ediciones Dabar, 2007.

III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Documento de Puebla*, México, D.F.: Ediciones Dabar, 2004.

Ixba Alejos, Elizer, “La creación del libro de texto en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo: Autores y editoriales de ascendencia española”, en RMIE, v. 18, no. 59, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013, versión digital en:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400008&lng=es&nrm=iso, consultado el 13 de septiembre de 2019.

Jackson Albarrán, Elena, Jackson Albarrán, Elena, *Children of the Revolution: Constructing the Mexican citizen, 1920-1940*, Tucson, Arizona, University of Arizona, 2008, versión digital en: <https://search-proquest-com.e-revistas.ugto.mx/docview/304684841?accountid=170276>, consultado el 6 de septiembre de 2018.

“Los niños colaboradores de la revista *Pulgarcito* y la construcción de la infancia, México 1925-1932” en *Iberoamericana. América Latina-España-Portugal*, v. 15, no. 60, 2015, versión digital en: <http://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/article/view/2179/1752>, consultado el 6 de septiembre de 2018.

Jäger, Siegfried, “Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos”.

Jiménez Ibáñez, José Raúl, “La innovación pedagógica de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en Colombia (1915-1935)” en Hernández Díaz, José María (Coordinador), *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana*

(1808-2008). *Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca : 15, 16, 17 y 18 de octubre de 2008*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema y José Luis Hernández Huerta, 2008, versión digital en:

<https://studylib.es/doc/8577314/secci%C3%B3n-ii--influencias-francesas-en-la-educaci%C3%B3n-popular-y>, consultado el 23 de enero de 2019.

Johnston, John, *Carta pastoral Paz-Identidad-Conversión*, Roma: Tipografia Istituto Salesiano Pio XI, 1987.

“Discurso de clausura del XLI Capítulo General, en en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, no. 229, marzo, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1987.

“Discurso del Hermano Superior al Santo Padre”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, no. 229, marzo, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1987.

“Presentación”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, no. 229, marzo, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1987.

Carta pastoral El destino del instituto: Nuestra responsabilidad. Roma: Tipografia Istituto Salesiano Pio XI, 1988.

Johnston, John y Sáenz de Ugarte, Genaro, “Propuesta misionera a los hermanos de la RELAL” en *Boletín RELAL*, no. 44, Bogotá: Región Latinoamericana Lasallista, 1988.

Juan XXIII “Mater et magistra. Encíclica de Su Santidad Juan XXIII sobre el reciente desarrollo de la cuestión social” en *Doctrina social de la iglesia de León XIII a Juan Pablo II*. México, D.F.: Ediciones Paulinas, 2002.

“Pacem in Terris. Encíclica de Su Santidad Juan XXIII sobre la paz entre todos los pueblos” en *Doctrina social de la iglesia de León XIII a Juan Pablo II*, México, D.F.: Ediciones Paulinas, 2002.

Juan Pablo II, “Al querido Hermano José Pablo Basterrechea Superior General de los Hermanos de las Escuelas Cristianas”, *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, no. 225, diciembre, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1981.

“Orientaciones del Papa a los Hermanos de las Escuelas Cristianas”, en *Boletín de los Hermanos de las Escuelas Cristianas*, no. 229, marzo, Roma, Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1987.

Kaufmann, Carolina, “Los manuales de civismo en la historia reciente: huellas y señales” en *Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente*, Tomo 3, Madrid, Miño y Dávila editores, 2006, versión digital en: <http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/2133/4328/CK-%202006-%209.pdf?sequence=3&isAllowed=y>, consultado el 9 de agosto de 2017.

Kirk, John M., “La Iglesia en Cuba, 1959-1969: ¿Emergiendo de las catacumbas?”, en *Nueva Antropología*, v. IX, no. 31, Distrito Federal, Asociación Nueva Antropología, A.C., 1986, (diciembre), versión digital en: <https://www.redalyc.org/pdf/159/15903102.pdf>, consultado el 14 de septiembre de 2019, pp. 28-29.

Kolvenbach, Peter Hans, *La Universidad de la Compañía de Jesús a la luz del carisma ignaciano*, 2001, versión digital en: http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Documentos%20educacion%20jesuita/P.Kolvenbach.%20Universidades.pdf, consultado el 28 de octubre de 2016.

Koselleck, Reinhart, *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, Madrid, Editorial Trotta, 2012.

La Salle Bolivia, *Pedagogía y Filosofía Lasallista*, versión digital en: http://lasalle.org.bo/v01/edu_pedagogia_filosofia, 2009, consultado el 26 de marzo de 2019.

La Salle RELAL. *Estructura de la RELAL*, versión digital en: <http://relal.org.co/relal/estructura-de-la-relal>, consultado el 27 de enero de 2018.

Región Latinoamericana Lasallista –RELAL-, versión digital en: <http://relal.org.co/relal/que-es-relal>, consultado el 19 de enero de 2018.

Reseña histórica, versión digital en: <http://relal.org.co/relal/resena-historica>, consultado el 19 de enero de 2018.

La Salle Universities, 2013, versión digital en: <http://www.lasalleuniversities.net/es/centros>, consultado el 4 de febrero 2017.

La Salle Vietnam Community, *Superior General of the Institute since its foundation, 1680*, versión digital en: http://www.lasan.org/fsc/superior-general/superior_general.htm, consultado el 18 de mayo de 2017.

Latapí, Pablo, “El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. XXII, no. 3, 1992.

Lauraire, Léon, “La escuela católica en el mundo. ‘Una libertad difícil’”, en *Documentos y testimonios*, no. 3, Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1985.

“La Guía de las Escuelas: Enfoque pedagógico” en *Cahiers lasalliens: Textes, études – documents*, no. 62, 2006, versión digital en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/estudios_lasalianos/cahiers_lasalliens/62cahier_es.pdf, consultado el 17 de noviembre de 2016.

“La Guía de las Escuelas: Aproximación comparativa” en *Cahiers lasalliens: Textes, études – documents*, no. 63, 2011, versión digital en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/estudios_lasalianos/cahiers_lasalliens/63cahier_es.pdf, consultado el 17 de noviembre de 2016.

“La Guía de las Escuelas. Enfoque diacrónico. Evolución del texto de 1706 a 1916”, en *Cahiers lasalliens: Textes, études – documents*, no. 67, 2014, versión digital en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/2012/02/Cahiers-Lasalliens-67_es.pdf, consultado el 17 de junio 2018.

Lazarín Miranda, Federico, “José Vasconcelos apóstol de la educación” en *Casa del tiempo*, v. III, no. 25, México, D.F., Universidad Autónoma Metropolitana, 2009, versión digital en:

http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/25_iv_nov_2009/casa_del_tiempo_eIV_num25_11_14.pdf, consultado el 4 de septiembre de 2018.

Lebrun, Monique, “Avant-propos” en *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec: Presses de l’Université du Québec, 2007.

León XIII, “Sapientiae Christianae: 10 de enero 1890. Sobre los deberes de los ciudadanos cristianos” en *Colección de encíclicas y documentos pontificios*, Tomo I, Madrid: Publicaciones de la junta nacional, 1962.

“Rerum Novarum. Encíclica de su Santidad León XIII sobre la cuestión obrera” en *Doctrina social de la iglesia de León XIII a Juan Pablo II*, México, D.F.: Ediciones Paulinas, 2002.

Limburg, Klaus, “Pecado y libertad humana. La esclavitud del pecado (San Juan Crisóstomo en sus homilías sobre la Epístola a los romanos)”, en Sancho, Jesús, Belda, Juan, Fuentes, Antonio, Izquierdo, César y Tejero Eloy (Coordinadores”) *Reconciliación y Penitencia. V Simposio Internacional de Teología de la Universidad de Navarra*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, 1983.

Llano Ruiz, Álvaro, “Primer encuentro de hermanos regionales. Roma, 13-19, 3, 1988, (Informe no oficial)” en *Boletín*, no. 44, Bogotá: Región Latinoamericana Lasallista, 1988.

Loaeza, Soledad, “La Iglesia y la educación en México. Una historia en episodios” en Gonzalbo Aizpuru, Pilar (Coordinadora), *Historia y nación (Actas del Congreso en homenaje a Josefina Zoraida Vázquez). I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1998.

López López, Héctor, *Historia de la Universidad de la Salle*, Bogotá, Universidad de La Salle, 1991.

López Macedonio, Mónica Naymich, “Los Tecos de la Universidad Autónoma de Guadalajara y el gobierno de Chiang Kai-Sek a principios de los años setenta” en *Contemporánea. Historia y problemas del siglo XX*, v. 1, año 1, 2010, versión digital en: http://www.geipar.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2012/05/09_Dossier07.pdf, consultado el 14 de febrero de 2019.

López Sánchez, Olivia, “Virtuoso, templado y ahorrativo. Las prescripciones metodistas e higienistas del cuerpo en México, siglos XIX y XX”, en *Op. Cit.*, no. 19, 2009-2010, versión digital en: https://pdfs.semanticscholar.org/ad28/74ff188af609342a7c9bd7c5bde0494c203c.pdf?_ga=2.96897750.81686929.1564205811-108411551.1564205811, consultado el 27 de julio de 2019.

Loyo, Engracia, “La educación del pueblo” en Tanck de Estrada, Dorothy, (Coordinadora), *Historia mínima de la educación en México*, México, D.F.: El Colegio de México, Seminario de la Educación en México, 2010.

Loyo Brambila, Aurora, “Caminos entreverados: Cultura y educación en Jaime Torres Bodet” en *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, D.F., El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios/Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2011, p. 125.

Lozano, Gilberto, “Ley Federal de Educación”, en *Publicación de: Encuentro, Intercambio y Diálogo entre los lasallistas de México-Norte*, Monterrey, Centro Lasallista de Estudios Superiores, 1973.

Comunicación al distrito México Norte 1975-1978, 1978.

Lozano G., Gilberto, “5º Congreso mundial de exalumnos”, en *La Salle publicación de encuentro, intercambio y diálogo entre los lasallistas de: México-Norte*, Hermanos de las Escuelas Cristianas, Monterrey, Centro Lasallista de Estudios Superiores.

Lugo González Armando, “Algunas consideraciones sobre el análisis crítico del discurso” en *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2014, versión electrónica en; http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8211/ev.8211.pdf, consultado el 13 de marzo de 2019.

Madrid, Sebastián, “La formación de masculinidades hegemónicas en la clase dominante: el caso de la sexualidad en los colegios privados de élite de Chile”, en *Sexualidad, Salud y Sociedad*, no. 22, abril, 2016, versión digital disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.17.a.m>, consultado el 5 de abril de 2019.

Madrigal Terrazas, Santiago, *Los jesuitas y el Concilio Vaticano II: Meditación histórica en el bicentenario de la restauración de la Compañía de Jesús. Lección inaugural del curso académico 2014-2015 de la Universidad Pontificia Comillas*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 2014, versión digital en: https://www.comillas.edu/images/Agenda/Documentos/Curso_2014-15/Septiembre2014/Leccion_inaugural_2014-2015.pdf, consultado el 31 de marzo 2019.

Mansferrer Kan, Elio, *Religión, poder y cultura: Ensayos sobre la política y la diversidad de creencias*, México/Buenos Aires, Libros de la Araucaria, 2009.

Religión, política y metodologías. Aportes a los estudios de los sistemas religiosos, Buenos Aires, Libros de la Araucaria, 2013.

Martínez Moctezuma, Lucía, “Paseando con la ciencia: los libros de ‘lecciones de cosas’, 1889-1921”, en Galván Lafarga, Luz Elena y Martínez Moctezuma Lucía (Coordinadoras), *“Las disciplinas escolares y sus libros*, México, D.F., Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Juan Pablos Editor, 2010.

Martínez Moctezuma, Lucía y Moreno Gutiérrez, Irma Leticia, “Historia de la cultura escrita. De los últimos años de la Colonia al siglo XX”, en Galván Lafarga, Luz Elena, Quintanilla Osorio, Susana y Ramírez González Clara Inés, *La Investigación Educativa en México (1992-2002): Historiografía de la Educación en México*, México, D.F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., 2003.

Martínez Sáez, Santiago, *La persona en el siglo XXI*, México, D.F.: Minos, 2002.

Martínez Villegas, Austreberto, “La historiografía conservadora mexicana y su caracterización de la masonería durante la segunda mitad del siglo XX”, en Solis Nicot, Yves Bernardo Roger, *Sociedades secretas cléricales y no cléricales en México en el siglo XX*, México, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2018.

Mejía T., Alejandro, *Universidad De La Salle Bajío: Su origen y trayectoria*, León, Universidad De La Salle Bajío, 2008.

Méndez, Martín, “El movimiento juvenil lasallista en Venezuela” en *Boletín*, no. 33, México, D.F.: Región Latinoamericana Lasallista, 1984.

Meníndez Martínez, Rosalía, “La historia de la Educación en México nuevos enfoques y fuentes para la investigación”, en Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación, núm. 13, 2009, versión digital en: <https://www.udc.es/dep/pdce/Sarmiento/SARMIENTO%2013%20WEB.pdf>, consultado el 7 de septiembre de 2019.

“Nacionalismo y patriotismo, fundamentos para la formación de ciudadanos: Los libros de texto de civismo para educación primaria, 1876-1921” en Galván Lafarga, Luz Elena y Martínez Moctezuma Lucía (Coordinadoras), *Las disciplinas escolares y sus libros*, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Centro de

Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Juan Pablos Editor, 2010.

Michael Meyer, “Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD”, en Wodak, Ruth y Meyer, Michael (Compiladores), *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa, 2003.

Misioneros del Espíritu Santo Provincia de México, *Historia y fundadores*, 2018, versión digital en: <https://mspsprovinciamexico.org/historia-y-fundadores/>, consultado el 31 de marzo 2019.

Molina Jiménez, Iván, “Orígenes de la reforma social en Costa Rica: Iglesia Católica y comunistas en la década de 1940”, en *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, no. 25, mayo, Quito, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2006, versión digital en: <https://www.redalyc.org/pdf/509/50918253012.pdf>, consultado el 14 de marzo de 2019.

Montaño S., Ramiro, “Comunicación”, en *La Salle México-Norte*, no. 206, Monterrey, Servicios Educativos y Administrativos, A.C., noviembre de 1977.

Moradiellos, Enrique, *El oficio de historiador*, México: Siglo XXI, 1994.

Moreno Cantano, Antonio César, “Catalanismo, catolicismo y propaganda exterior durante la Guerra Civil: El protagonismo de Albert Bonet”, en *Revista Internacional de la Guerra Civil (1936-1939)*, no. 7, 2017, versión digital en: <http://revistes.ub.edu/index.php/ebre38/article/viewFile/18121/20725>, consultado el 9 de mayo de 2019.

Moreno Mosquera, Emilce, “El análisis crítico del discurso en el escenario educativo”, en *Zona próxima*, no. 25, Barranquilla, Universidad del Norte, junio-diciembre, 2016, versión digital en: <https://www.redalyc.org/pdf/853/85350504010.pdf>, consultado el 26 de diciembre de 2018.

Muñoz Ramírez, Alicia, *Movilización contra educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Castilla-La Mancha, Castilla y León y Madrid*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2016.

Nieli, Russell K., “From Christian gentleman to bewildered seeker: The transformation of American Higher Education”, en *Academic Questions*, v. 20, no. 4, otoño, 2007, versión digital en: [doi:10.1007/s12129-007-9025-7](https://doi.org/10.1007/s12129-007-9025-7), consultado el 6 de abril de 2019.

Olivé y Vidal, Manuel, *El Santo de la Salle: Fundador y padre y celeste protector de todos los educadores*, Madrid: Editorial Coculsa, 1968.

Orden de los Frailes Menores, *Id y enseñad: Directrices generales para la Educación Franciscana*, 2009, versión digital en: <http://www.virreysolis.edu.co/documentos/IdyEensenad.pdf>, consultado el 17 de noviembre de 2016.

Orden de San Agustín, *Constituciones de la Orden de San Agustín*, versión digital en: https://agustinos.es/wp-content/uploads/PDF/const07_es.pdf, consultado el 2 de mayo de 2019.

Ortiz Cirilo, Alejandro, *Laicidad y reformas educativas en México: 1917-1992*, México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.

Pardo Abril, Neyla Graciela, “Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo”, en *Cuadernos de lingüística hispánica*, núm. 19, Tunja-Boyaca, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, enero-junio 2012, versión digital en: <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322227527004.pdf>, consultado el 24 de diciembre de 2018.

Parra, Víctor, “El orden y la disciplina”, en *La Salle en México Norte*, no. 105, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, septiembre de 1967.

Pascual González, Cipriano Antonio y Estrada, Manuel, “Síntesis de los hechos que explican la problemática suscitada entre el instituto pedagógico La Salle de Managua y el Ministerio de Educación” en *Boletín*, no. 33, Bogotá: Región Latinoamericana Lasallista, 1984.

Paulo VI, “Populorum Progressio. Encíclica de Su Santidad Pablo VI sobre el progreso de los pueblos” en *Doctrina social de la iglesia de León XIII a Juan Pablo II*, México, D.F.: Ediciones Paulinas, 2002.

“Gaudium et spes Constitución Pastoral, Vaticano II sobre la Iglesia en el mundo de hoy” en *Doctrina social de la iglesia de León XIII a Juan Pablo II*, México, D.F.: Ediciones Paulinas, 2002.

“Octogesima adveniens. Carta apostólica de Su Santidad Pablo VI en el 80º aniversario de la ‘Rerum Novarum’” en *Doctrina social de la iglesia de León XIII a*

Juan Pablo II. Doctrina social de la iglesia de León XIII a Juan Pablo II, México, D.F.: Ediciones Paulinas. 2002.

“Gravissimum educationis. Sobre la educación cristiana” en *Vaticano II documentos conciliares: constituciones, decretos, declaraciones*, México, D.F.: Ediciones Paulinas, 2015.

Peniche Moreno, Paola, *El cólera morbus en Yucatán: medicina y salud pública 1833-1853*, Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Miguel Ángel Porrúa, 2016

Picazo Tadeo, Manuela, *El discurso religioso como ideología y su reflejo en los medios de comunicación social*, Valencia, Universitat de València, 2014, versión digital en: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/41108/Tesis%20M%20Picazo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, consultado el 1 de febrero de 2019.

Piccardo, Diego Rafael, “Breve historia de los últimos cincuenta años de la Iglesia Católica (1964-2014)” en *Ciencia y Cultura*, no. 32, La Paz, Universidad Católica Boliviana San Pablo, 2014, versión digital en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425839845002>, consultado el 12 de agosto de 2017.

Pío XI, “Divini Illius Magistri” en *Colección de encíclicas y documentos pontificios*, Tomo II, Madrid: Publicaciones de la junta nacional, 1962.

Pío XII, “Escuelas ‘privadas’: 10 de noviembre 1957. Familia, Estado ‘élites’” en *Colección de encíclicas y documentos pontificios*, Tomo II, Madrid: Publicaciones de la junta nacional, 1962.

“La educación de la niñez: 26 octubre 1941. Deberes-colaboración” en *Colección de encíclicas y documentos pontificios*, Tomo II, Madrid: Publicaciones de la junta nacional, 1962.

Religiosos y religiosas. “Educación”: Misión Deberes [1950-1956] en *Colección de encíclicas y documentos pontificios*, Tomo II, Madrid: Publicaciones de la junta nacional, 1962.

“Maestros católicos: 4 noviembre 1955. Ser, saber, querer” en *Colección de encíclicas y documentos pontificios*, Tomo II, Madrid: Publicaciones de la junta nacional, 1962.

“Quadragesimo anno: encíclica sobre la restauración del orden social” en *Doctrina social de la iglesia de León XIII a Juan Pablo II*, México, D.F.: Ediciones Paulinas, 2002.

“Radiomensaje en el 50 aniversario de la ‘Rerum novarum’” en *Doctrina social de la iglesia de León XIII a Juan Pablo II*, México, D.F.: Ediciones Paulinas, 2002.

Plata Quezada, William Elvis, “El Sindicato del Servicio Doméstico y la Obra de Nazareth: entre asistencialismo, paternalismo y conflictos de interés”, en *Revista de Estudios Sociales*, no. 45, enero-abril, Bogotá, Universidad de los Andes, 2014, versión digital en: <https://www.redalyc.org/pdf/815/81525692006.pdf>, consultado el 14 de marzo de 2019.

Poveda Martínez, Ángel Ramón, “La originalidad educativa lasaliana en los siglos XVII y XVIII”, en *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, no. 2, 2011, versión digital en: http://revista_roma.delasalle.edu.mx/numero_2/angel_poveda_2.pdf, consultado el 3 de junio de 2018.

Pungier, Jean, “La civilité de Jean-Baptiste de La Salle: ses sources, son message, une première approche. Première partie” en *Cahiers lasalliens: Textes, études – documents*, no. 58, 1996, versión digital en: <http://biblio.delasalle.org/bitstream/001/368/1/Cuadernos%20Lasallistas%2058.pdf>, consultado el 17 de junio de 2018.

Quezada O., Margarita de J., “Las ceremonias cívicas escolares como ritos identitarios” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Méjico)*, v. XXXIX no. 1-2, Distrito Federal, Centro de Estudios Educativos, A.C., 2009, versión digital en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015065009>, consultado el 24 de octubre de 2017.

Ramírez D., Mariano, “Enseñanza con métodos lasallistas”, en *La Salle, publicación de los Hermanos del Distrito México Norte*, No. 197, Monterrey, Servicios Educativos Administrativos, A.C., 1976.

Ramírez S., José Manuel, “Olimpiadas”, en *La Salle en México Norte*, no. 105, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, septiembre de 1967.

Ramstone, “Olimpiadas”, en *La Salle en México Norte*, no. 107, Gómez Palacio, Hermanos de las Escuelas Cristianas, noviembre de 1967.

Reflexiones sobre educación superior. Memorias del Encuentro de Hermanos Visitadores con Instituciones de Educación Superior, Bogotá: Región Latinoamericana Lasallista, 2002.

Región Latinoamericana Lasallista. *Conociendo la Región. A Magangué por otro camino*, versión digital en: <http://www.lasalle.edu.mx/wp-content/uploads/2014/04/A-Magangue-por-otro-camino.pdf>, consultado el 20 de enero de 2018.

Conociendo la región. Manaus, una isla en la selva amazónica, versión digital en: http://lasalle.edu.mx/wp-content/uploads/2014/08/Manaus_una_Isla_en_la_Selva_Amazonica.pdf, consultado el 20 de enero de 2018.

Conociendo la Región. Na kat bisontja ri qa jaw k'o awuk. "No estés triste Jesús está contigo", versión digital en: [http://lasalle.edu.mx/wp-content/uploads/2014/03/centroamerica-pamana-sta-maria-visitacion%20\(2\).pdf](http://lasalle.edu.mx/wp-content/uploads/2014/03/centroamerica-pamana-sta-maria-visitacion%20(2).pdf), consultado el 20 de enero de 2018.

Conociendo la Región Latinoamericana Lasallista. Radio San Gabriel, la voz del pueblo Aymara, versión digital en: <http://lasalle.edu.mx/wp-content/uploads/2014/09/Radio-San-Gabriel%E2%80%93La-voz-del-pueblo-Aymara-.pdf>, consultado el 19 de enero de 2018.

Conociendo la región. Una esperanza para los niños de la región, versión digital en: <http://lasalle.edu.mx/wp-content/uploads/2014/03/argentina-paraguay-san-isidro-labrador.pdf>, consultado el 20 de enero de 2018.

Boletín, no. 18, Bogotá: Región Latinoamericana Lasallista, 1980.

“Encuentro Misión-RELAL” en *Boletín*, no. 20, Bogotá: Región Latinoamericana Lasallista, 1981.

Boletín, no. 34, México, D.F.: Región Latinoamericana Lasallista, 1984.

Boletín. Edición especial sobre la educación popular, no. 35, México, D.F.: Región Latinoamericana Lasallista, 1984.

Boletín, no. 43, Bogotá: Región Latinoamericana Lasallista, 1987.

“Tendencias orientadoras de la vida religiosa latinoamericana” en *Boletín*, no. 44, Bogotá: Región Latinoamericana Lasallista, 1988.

- “Tres pasos sobresalientes de la evolución de la vida religiosa latinoamericana en los últimos 25 años” en *Boletín*, no. 44, Bogotá. Región Latinoamericana Lasallista, 1988.
- Boletín*, no. 48, Bogotá: Región Latinoamericana Lasallista, 1989.
- Reynoso, Víctor Manuel, “Presencia del pensamiento católico en los partidos políticos del México contemporáneo”, en *El pensamiento social de los católicos mexicanos*, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Ricœur, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2000.
- Rigault, George, *Un instituteur sur les autels le Bienheureux Benilde Frère des Ecoles Chrétiennes*, Paris, Librairie Generale de L'enseignement, 1947.
- Rodríguez López, Alejandro, *Iniciación ritual y vida conventual contemporánea: El caso del noviciado franciscano de Tapachula, Chiapas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2017, versión digital en: https://www.academia.edu/36642376/Iniciaci%C3%B3n_ritual_y_vida_conventual_contempor%C3%A1nea_el_caso_del_noviciado_franciscano_de_Tapilula_Chiapas, consultado el 1 de mayo de 2019.
- Roger Solís, Yves Bernardo (Coordinador), *Sociedades secretas clericales y no clericales en México del siglo XX*, México, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2018.
- Rogers, Rebecca (editor), *An introduction to Critical Discourse Analysis in Education*, 2a ed., New York, Routledge, 2011.
- Romano, Demetrio, *Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas en México: 90 años de servicio educativo 1905-1995*, México: Casa Central, 1995.
- Romero Pérez, Purificación y Tazzer de Schrijver, Lucio Augusto, *Proyecto de educación para la justicia inspirado en el carisma de San Juan Bautista de la Salle*, México, D.F., Ediciones Universidad la Salle.
- Rummery, Gerard, *La espiritualidad lasaliana*, versión digital en: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/2011/07/lasallian_spirit_es.pdf, consultado el 27 de marzo de 2019.
- Sagrada Congregación para la Educación Católica, *La escuela católica*, 1977, versión digital disponible en:

http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_theduc_doc_19770319_catholic-school_sp.html, consultado el 21 de septiembre 2017.

Salm, Luke, *Señor, es tu obra: Vida de San Juan Bautista de la Salle*, Sergio Moreno traductor, Colombia: Región Latinoamericana Lasallista, 2004.

Santiago Jiménez, Mario Virgilio, “El Yunque, FUA y MURO (1954-1975). Entre la reserva, el secreto y lo público”, en Solís Nicot, Yves Bernardo Roger (Coordinador), *Sociedades secretas clericales y no clericales en México del siglo XX*, México, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2018.

Sauvage, Michel, *Les citations néotestamentaires dans les Méditations pour le temps de la retraite en Cahiers lasalliens: Textes, études – documents*, no. 1, 1959, versión digital en: <http://biblio.lasalle.org/bitstream/001/230/1/519846487.pdf>, consultado el 17 de junio de 2018.

Scampini, Jorge, A., “Los Dominicos y el Concilio Vaticano II. Elementos para un estudio”, en *Itinerantes: Revista de Historia y Religión*, no. 2, enero-diciembre, 2012, versión digital en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6340133>, consultado el 30 de abril de 2019.

Scibilia, Dominic P., Gianmario, Patrick y Rogers, Michael, “Learned piety: Education for Justice and the Common Good in jesuit secondary education”, en *Peace & Change*, v. 34, no. 1, enero, 2009, versión digital en: 10.1111/j.1468-0130.2009.00533.x, consultado el 3 de mayo de 2019.

Sebá López, Hernando, “Comentarios a la Carta a la Familia Lasallista” en *Boletín RELAL*, no. 48, Bogotá: Región Latinoamericana Lasallista, 1989.

Secretaría de Gobernación, *Código Civil para el Distrito y Territorios Federales en Materia Común, y para toda la República en Materia Federal*, México, D.F., Talleres Gráficos de la Nación, 1928, versión digital en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/ccf/CCF_orig_26may28_ima.pdf, consultado el 13 de abril de 2019.

Serra Rojasbeltri, Andrés, *Diccionario de ciencia política: tomo II*, México: Facultad de Derecho, Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

- Diccionario de ciencia política: tomo I.* México: Facultad de Derecho, Universidad Nacional Autónoma de México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Sgreccia, Elio, “Persona humana y personalismo” en *Cuadernos de Bioética*, v. XXIV, no. 1, Murcia, Asociación Española de Bioética y Ética Médica, 2013, (enero-abril), versión digital en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87527461012>, consultado el 11 de julio de 2017.
- Solís Nicot, Yves Bernardo Roger (Coordinador), *Sociedades secretas clericales y no clericales en México del siglo XX*, México, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2018.
- Sotelo Inclán, Jesús, “La educación socialista” en Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl, Bolaños Martínez, Raúl (Coordinadores), *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)*, 6^a edición, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Staples, Anne, “El matrimonio civil y la Epístola de Melchor Ocampo, 1859”, en Aizpuru Gonzalbo Pilar, *Familias Iberoamericanas. Historia, identidad y conflictos*, México, El Colegio de México, 2001.
- Tapia R-Esparza, Francisco Javier, “Los festejos del primer centenario de la consumación de la independencia, nuevo impulso para el catolicismo social” en *Tzintzun. Revista de estudios históricos*, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2010, versión digital en: <http://www.redalyc.org/pdf/898/89816249001.pdf>, consultado el 9 de junio de 2019.
- Torres, Jurjo, *El currículum oculto*, Madrid: Ediciones Morata, 1991.
- Torres-Septién, Valentina, *La educación privada en México 1903-1976*, México, D.F.: Universidad Iberoamericana, El Colegio de México, 1997.
- “Los códigos de cortesía como fuentes para la escritura de la historia” en Torres-Septién, Valentina, *Producciones de sentido: el uso de las fuentes en la historia cultural*, México, D.F.: Universidad Iberoamericana, 2002.
- “Los educadores franceses y su impacto en la reproducción de una élite social” en Javier Pérez Siller y Chantal Cramaussel (Coordinadores), *Méjico Francia: Memoria de una sensibilidad común; siglos XIX-XX*. Vol. II, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, El Colegio de Michoacán/CEMCA, 2004.

“Estado contra Iglesia/Iglesia contra Estado. Los libros de texto gratuito: ¿un caso de autoritarismo gubernamental. 1959-1962?” en *Historia y Grafía*, no. 37, Ciudad de México, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, 2011, julio-diciembre, versión digital en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58922287001>, consultado el 5 de marzo de 2018.

“Los libros de texto gratuitos y su impacto en la Iglesia y en la derecha mexicana” en Barriga Villanueva, Rebeca, *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2011.

Traffano, Daniela, “Educación, civismo y catecismos políticos” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, no. 34, Distrito Federal, Consejo Mexicano de la Investigación Educativa, A.C., 2007, versión digital disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003411>, consultado el 27 de agosto de 2018

Universidad de la Salle México, *Centros comunitarios*, versión digital en: <http://www.lasalle.mx/accion-social/centros-comunitarios/>, consultado el 18 de mayo 2017.

Universidad la Salle Benavente, *Historia de la universidad*, versión digital en: <http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/somos-la-salle-benavente/historia-de-la-universidad.php>, consultado el 5 de Noviembre 2014.

Valiente, Celia, “Luchar por participar: la protesta feminista en la Iglesia Católica durante el franquismo”, *Pasado y Memoria*, no. 15, Alicante, Universidad de Alicante, 2016, versión digital en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521555004009>, consultado el 4 de febrero de 2019.

Van Dijk, Teun A., *Discurso y poder*, traducción de Alcira Bixio, Barcelona, Gedisa, 2009.
El discurso como interacción social, Barcelona, Gedisa Editorial, 2000.
“El discurso como interacción en la sociedad”, en Van Dijk, Teun A. (Compilador), *El discurso como interacción social. Estudio del discurso: introducción multidisciplinaria*, v. 2, Barcelona, Gedisa, 2000.

“Análisis Crítico del Discurso”, en *Revista Austral de Ciencias Sociales*, no. 30, Valdivia, Universidad Austral de Chile, enero-junio, 2016, versión digital en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45955901010>, consultado el 18 de diciembre de 2018, p. 204.

Vanderstraeten, Raf, “Religious activism in a secular world: the rise and fall of the teaching congregations of the Catholic Church”, *Paedagogica Historica*, v. 50, no. 4, 2014, (agosto), versión digital en: doi:10.1080/00309230.2014.904913, consultado 5 de octubre de 2017.

Vargas Aguilar, José Alberto, *Las escuelas de los Hermanos de La Salle en México a principios del siglo XX (1905-1914)*, México, D.F., Departamento de Historia de la Universidad Iberoamericana, 1993.

Vázquez, Belín, “Del ciudadano en la nación moderna a la ciudadanía nacionalista” en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, v. 10, no. 31, Maracaibo, Universidad del Zulia, 2005, (octubre-diciembre), versión digital en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27903104>, consultado el 10 de octubre de 2017.

Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*, México, D.F., El Colegio de México, 1975.

Vela Rodríguez, Pedro, “Club San Benildo. Una experiencia vocacional” en *Boletín*, no. 18, Bogot: Región Latinoamericana Lasallista, 1980.

Vezzosi, José, “Religión y política en los orígenes del peronismo santiagueño: afinidades discursivas y pertenencias católicas de A. Mittelbach y C. Juárez”, en *Sociedad y Religión: Sociología, Antropología e Historia de la Religión en el Cono Sur*, v. XXIV, no. 41, mayo, Buenos Aires, Centro de Estudios e Investigaciones Laborales, 2014, versión digital en: <https://www.redalyc.org/pdf/3872/387239044004.pdf>, consultado el 8 de marzo de 2019.

Villa Lever, Lorenza, *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: Cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, D.F., Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, 2009.

Woods, Thomas E. Jr., *How the catholic church built western civilization*, Washington, D.C., Regnery Publishing Inc., 2005.

- Yáñez Delgado, Alfonso, *La manipulación de la fe. Fúas contra carolinos en la universidad poblana*, 2^a edición, Puebla, Imagen Pública y Corporativa, 2000.
- Zanatta, Loris, *Historia de América Latina. De la Colonia al siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2012.
- Zapata Barrero, Ricard, “La diversidad religiosa más allá del estado-nación y del multiculturalismo en *Claves de razón práctica*, no. 250 (enero-febrero), 2017, versión digital en: http://dcpis.upf.edu/~ricard-zapata/~ricard-zapata/Claves_diversidad%20religiosa%202017.pdf, consultado el 1 de agosto de 2018.
- Zepeda, Beatriz, *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma (1855-1876)*, México: Fondo de Cultura Económica, 2012.
- Zepeda Sahagún, Bernardo, *Y yo te digo, Civismo para 3º y 4º años de Primaria*, 3^º edición, México, D.F., Editorial Enseñanza, 1954.
- Civismo. Primer curso de civismo para segunda enseñanza*, 2^a edición, colección G.M. Bruño, México, D.F., Editorial Enseñanza, 1955.
- Civismo. Primer curso de civismo para segunda enseñanza*, México, D.F., Editorial Enseñanza, 1959.
- Historia de América*, México, D.F., Editorial Enseñanza, 1964.
- Y yo te digo, Civismo para 3º y 4º años de Primaria*, México, D.F., Editorial Enseñanza, 1964.
- Un paso hacia arriba, Civismo para 5º y 6º años de primaria*, México, D.F., Editorial Enseñanza, 1965.
- Y yo te digo, Civismo para 3º y 4º años de Primaria*, 11^º edición, México, D.F., Editorial Enseñanza, 1983.
- Y yo te digo, Civismo para 3º y 4º años de Primaria*, 12^º edición, México, D.F., Editorial Enseñanza, 1989.

Comunicaciones personales con:

Rafael Angel Bonilla Lira, 19 de julio de 2018.

Ignacio Ornelas, fsc, 13 de septiembre de 2018.

Enrique González Pérez, fsc, 19 de septiembre de 2018.

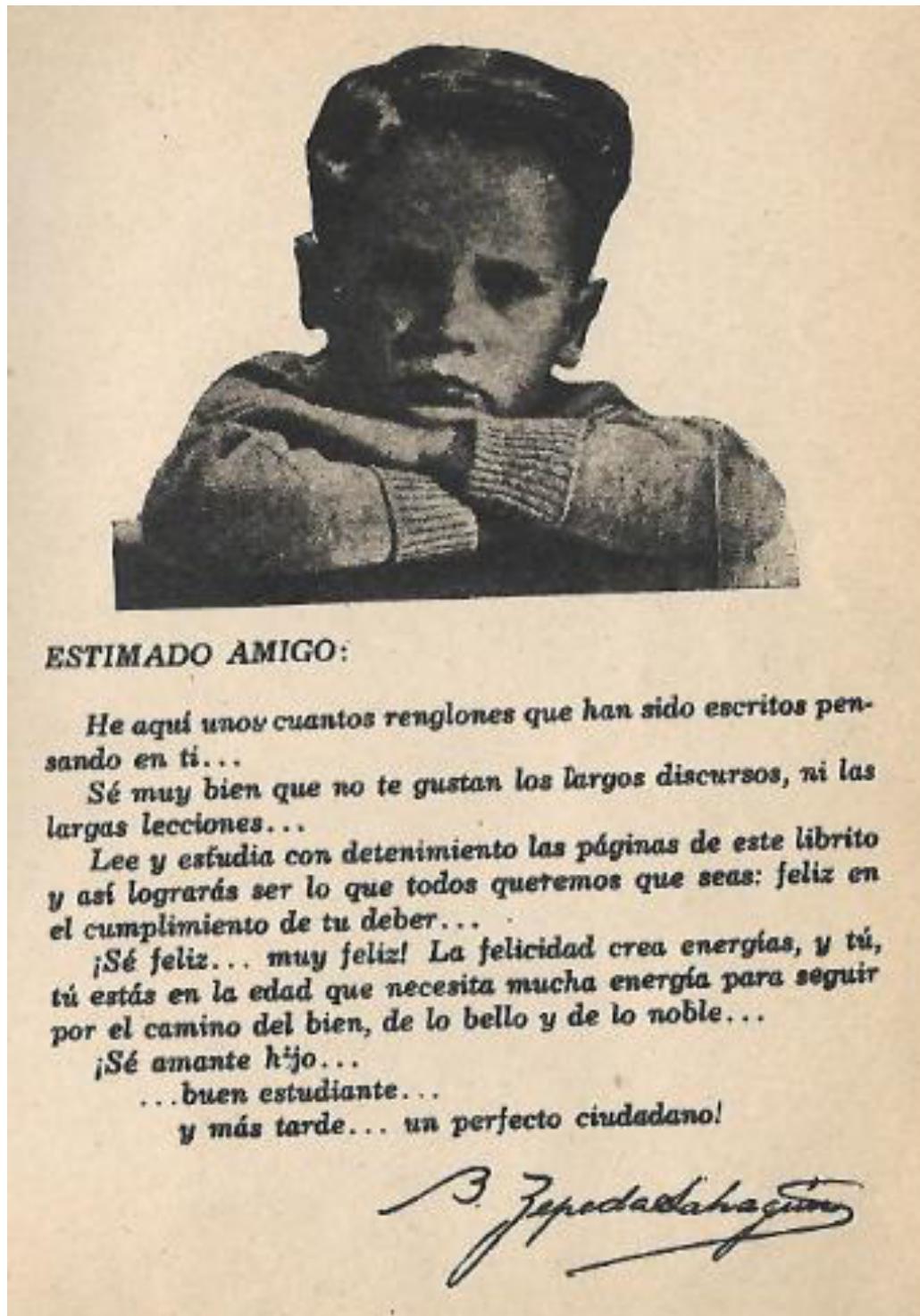
Lorenzo González Kipper, fsc, 24 de julio de 2019.

Guilebaldo Orozco García, fsc, Sergio Armando Ávalos Cárdenas, fsc y Adalberto Aranda

Ramírez, fsc, 12 de octubre de 2019.

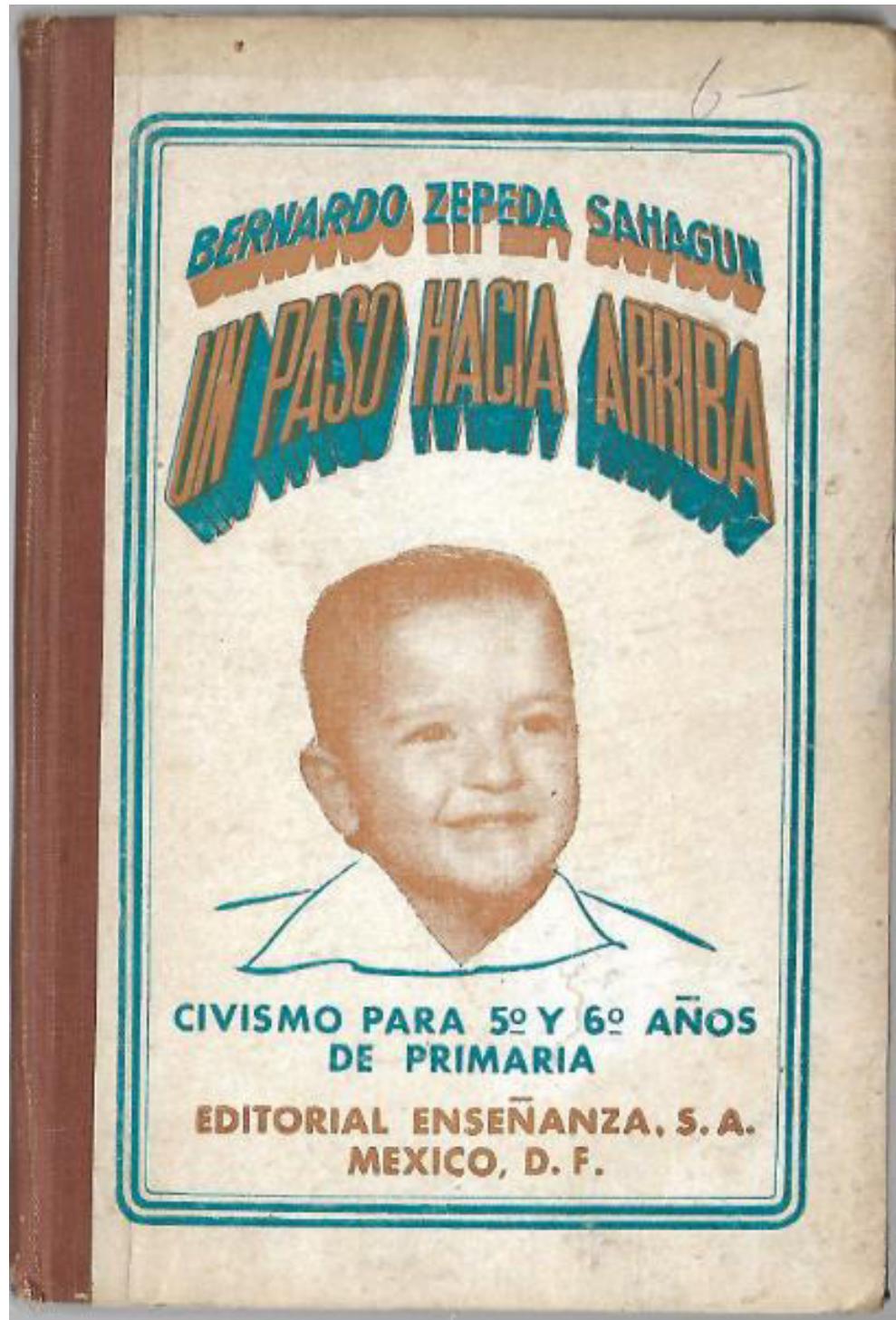
Anexos

Imagen 1. Texto introductorio del libro de civismo para 3º y 4º años de primaria



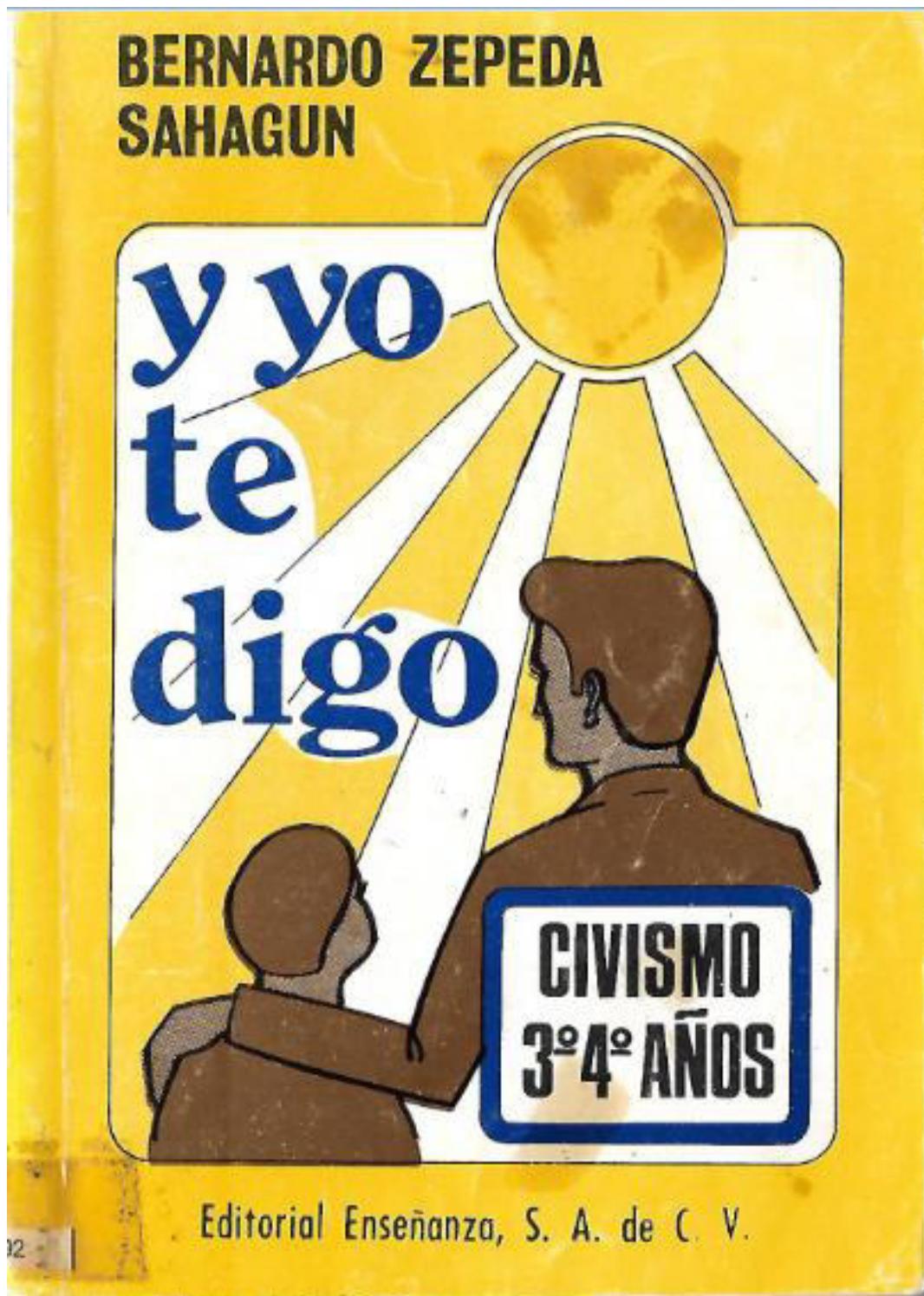
Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en Zepeda Sahagún, *Y yo te digo... (Civismo para 3º y 4º años de primaria)*, 1983, p. 9.

Imagen 2. Portada del libro *Un paso hacia arriba (Civismo para 5° y 6° años de primaria)*



Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en Zepeda Sahagún, *Un paso hacia arriba (Civismo para 5° y 6° años de primaria)*, 1965.

Imagen 3. Portada del libro *Y yo te digo... (Civismo para 3º y 4º años de primaria)*



Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en Zepeda Sahagún, *Y yo te digo... (Civismo para 3º y 4º años de primaria)*, 1983.

Imagen 4. Niños estudiando



No únicamente en la escuela debes preparar... procura tener en casa un pizarro para que en compañía de tus amigos o hermanitos prepares el trabajo del dia siguiente.

Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en Zepeda Sahagún, *Y yo te digo... (Civismo para 3º y 4º años de primaria)*, 1964, p. 23.

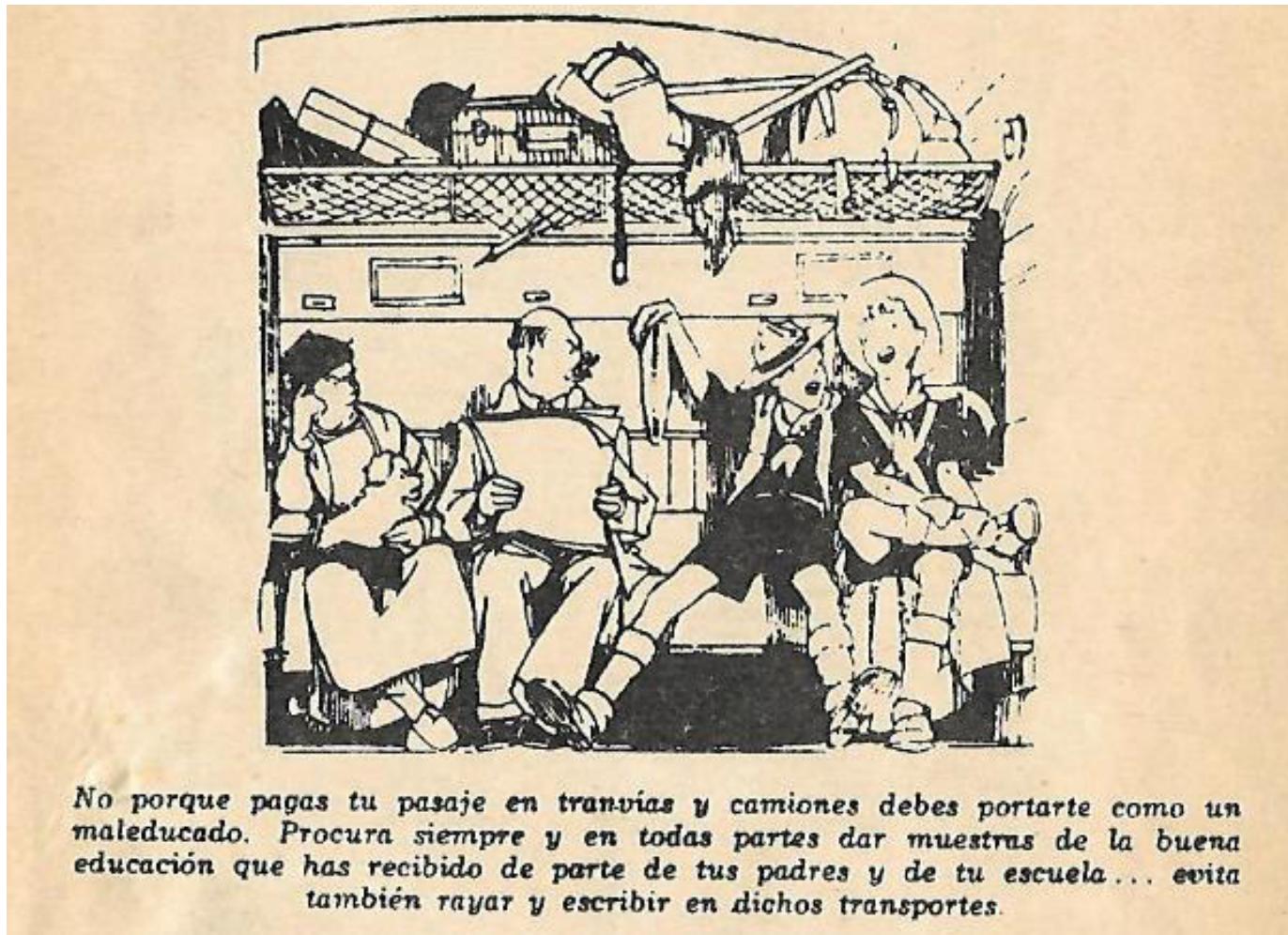
Imagen 5. Niños platicando



No es conveniente formar corrillos en la calle. Cada quien debe dirigirse a la escuela o a su casa, sin perder tiempo en chismes y conversaciones inútiles.

Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en Zepeda Sahagún, *Y yo te digo... (Civismo para 3º y 4º años de primaria)*, 1964, p. 46.

Imagen 6. Niños en transporte urbano



Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en Zepeda Sahagún, *Y yo te digo... (Civismo para 3º y 4º años de primaria)*, 1989, p. 45.

Imagen 7. Sobre la conducta en la mesa

44

BERNARDO ZEPEDA SAHAGÚN

Si son numerosas las personas con quienes estás conversando, no hables al oído de una de ellas como dando a entender que no quieras que las demás se enteren de lo que estás, diciendo. Si quieres hablar con una persona en particular, debes pedir permiso a los demás y apartarte con la persona interesada.

Debes escoger siempre las palabras que suenen mejor, aun cuando todan sean castizas, como por ejemplo: cuello por pescuezo; puerco por cochino, etc. También debes evitar lanzar alguna idea poco decorosa, chistes de mal gusto, etc.

Recuerda siempre, amiguito, que de la abundancia del corazón habla la boca y que mostrarás tu educación por medio de la conversación.

4. CONDUCTA EN LA MESA.—La mesa es uno de los lugares donde más clara y prontamente se revela el grado de educación y de cultura de una persona.

Para no parecer grosero y mal educado, sigue las reglas que se dan a continuación:

No tomes asiento en la mesa antes de que lo hayan hecho tus padres y tus mayores.

No apoyes nunca en la mesa todo el antebrazo, y en ningún caso pongas en ella los codos. Es imperdonable grosería extender el brazo por delante de una persona para alcanzar algo. Válete para ello de los criados o de las personas más próximas, pidiéndoles tengan la bondad de pasarte lo que necesitas.

La servilleta debes extenderla sobre tus rodillas y no debes emplearla sino para secarte o limpiarte los labios.

Con la mano derecha se toma el cuchillo, el cual se emplea para partir la carne, la fruta, el queso, etc. Nunca debes llevarlo a la boca.

Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en Zepeda Sahagún, *Y yo te digo... (Civismo para 3º y 4º años de primaria)*, 1964, p. 47.

CIVISMO

45



En la mesa, observa siempre una corrección impecable... allí se revela el grado de educación y de cultura de una persona.

No debes sorber con ruido la sopa y los líquidos calientes, así como dejar en la cuchara una parte de líquido llevado a la boca y vaciarlo en la taza o en el plato.

No debes hablar con la boca llena. Debes pasar el bocado y luego hablar.

5. CONDUCTA EN LA CALLE.—Condúcete en la calle con gran decoro, tributando a las personas que en ella encuentres las debidas atenciones, y sacrificando si fuere necesario, tu comodidad. No te figures que porque estás en la calle ya no tienes reglas que observar.

En la calle se debe caminar por el lado derecho de la acera y nunca por en medio de la calle.

Cuando vayas por la acera y te encuentres a dos personas conversando, no pases entre ellas sin pedir permiso.

Imagen 8. Figura de la Virgen María.

*en el camino árido y estrecho
que atraviesa el pantano de la vida...!
Madre, ¡qué gran visión hay en tus ojos!
Madre, ¡qué gran bendición hay en tus manos!
¡Oh, qué gran bendición!*



*Siempre en mi ruta
cuando me acosan los demonios vanos
y malos, de mi espíritu en la gruta
siento tu bendición inmaculada
como un soplo de brisa perfumada
que llega de los cielos lejanos...
cuando la brecha pasa!...
¡Oh, qué gran bendición hay en tus manos!
Me acuerdo de tu mano grata y grave
como el ala blanca de esa ave
misteriosa que cruza el pensamiento:
¡Amor!... De tu mirada suave,
como del firmamento
por donde cruzó el ave,
el ave misteriosa de mi cuento!*

Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en Zepeda Sahagún, *Un paso hacia arriba (Civismo para 5º y 6º años de primaria)*, 1965, p. 30

Imagen 9. El matrimonio religioso



Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en Zepeda Sahagún, *Un paso hacia arriba (Civismo para 5º y 6º años de primaria)*, 1965, p. 19

Imagen 10. Niño haciendo labores domésticas.



Sí, debes estar listo para prestar servicio en casa. Mamá te agradecerá cuando vea que has barrido algún lugar de la casa... en que ya era necesario que pasase la escoba; y además, no por barrer vas a perder la personalidad...

Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en Zepeda Sahagún, *Y yo te digo... (Civismo para 3º y 4º años de primaria)*, 1983, p. 32.

Imagen 11: Niños haciendo tareas del hogar



Si, debes estar listo para prestar servicio en casa. Mamá te agradecerá cuando vea que has barrido algún lugar de la casa... en que ya era necesario que pasase la escoba; y además, no por barrer vas a perder la personalidad...

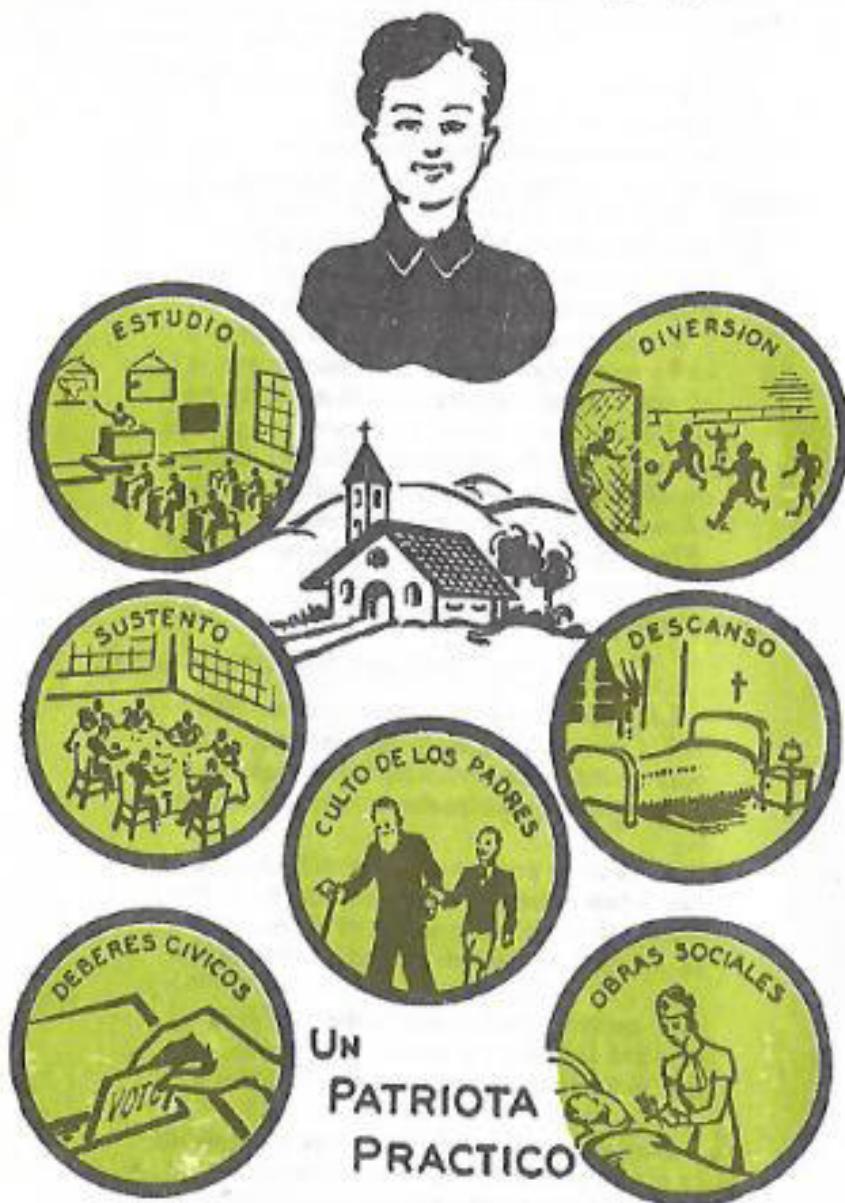
Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en Zepeda Sahagún, *Y yo te digo... (Civismo para 3º y 4º años de primaria)*, 1954, p. 32.

Imagen 12: El Patriota Práctico

80

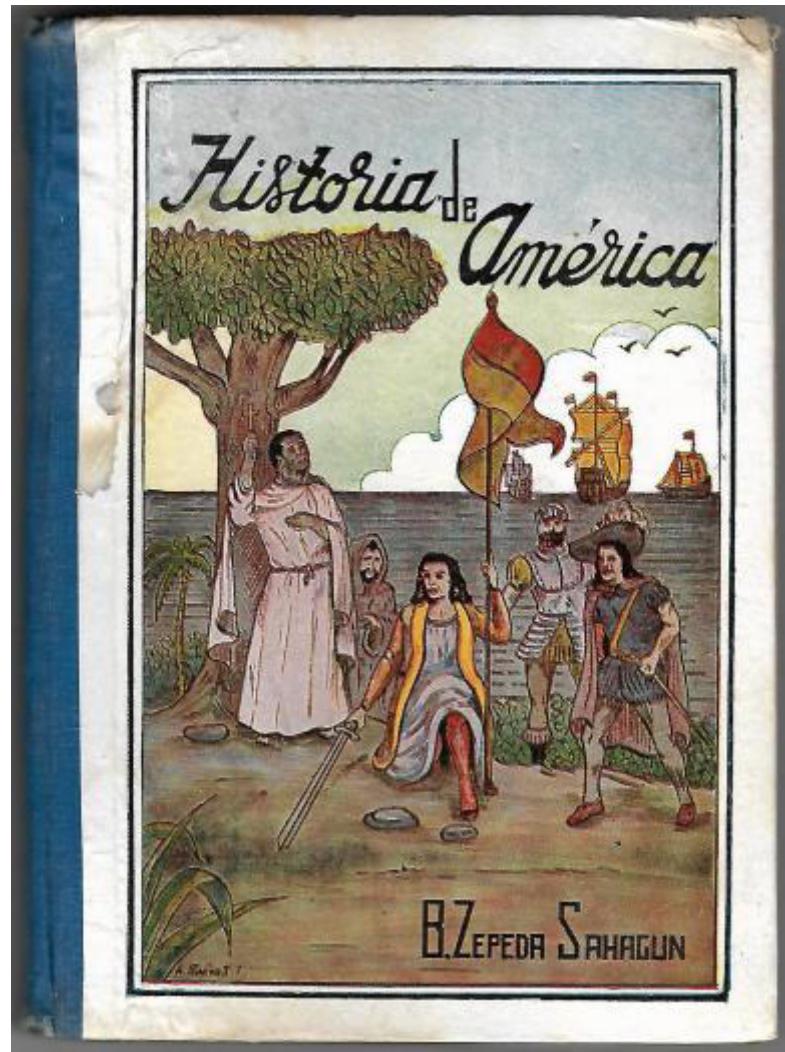
BERNARDO ZEPEDA SAHAGÚN

V.—REDACCION.—Interpreta este grabado.



Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en Zepeda Sahagún, *Y yo te digo... (Civismo para 3º y 4º años de primaria)*, 1989, p. 80.

Imagen 13. Portada del Libro de Historia de América



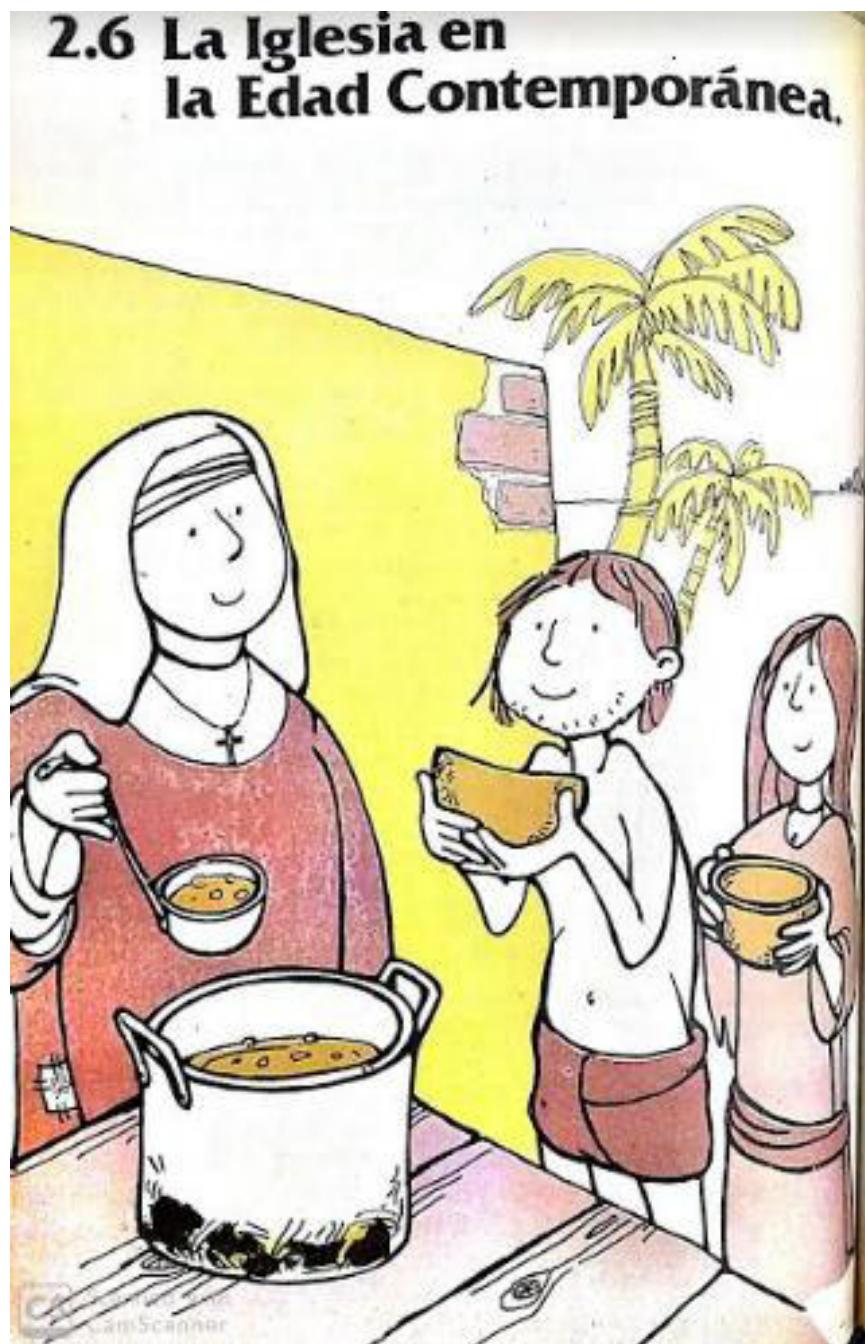
Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en Zepeda Sahagún, *Historia de América*, 1964.

Imagen 14. Representaciones humanas en los textos de Formación de Valores



Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en González Kipper, *Formación de Valores III*, 1989, p. 14.

Imagen 15. Religiosa haciendo obras de caridad



Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en González Kipper, *Formación de Valores II*, 1989, p. 190.

Imagen 16. Mujer elaborando un pastel

3.2 Sentido cristiano del trabajo.



Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en González Kipper, *Formación de Valores II*, 1989, p. 226.

Imagen 17. Jóvenes cocinando



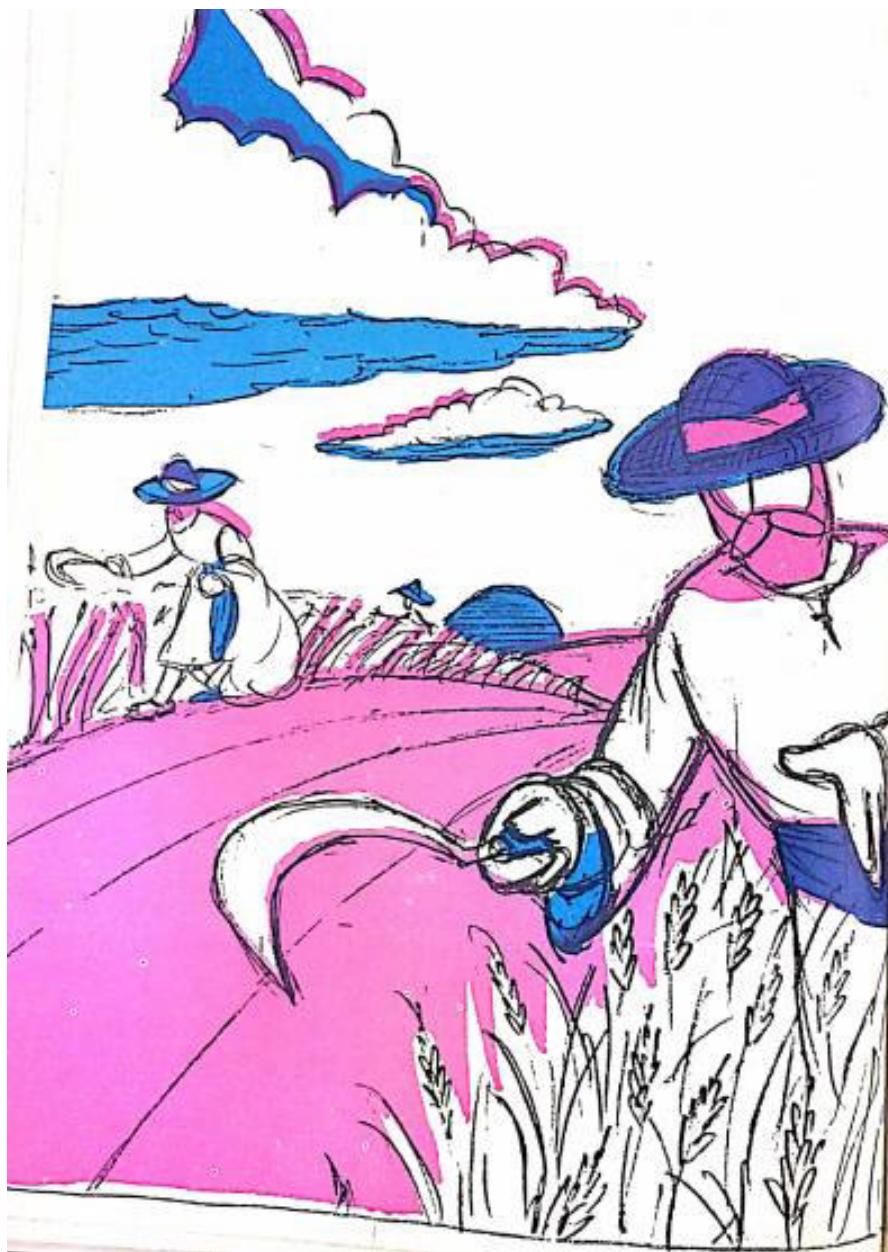
Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en González Kipper, *Formación de Valores III*, 1989, p. 302.

Imagen 18. Mujer trabajando en telar



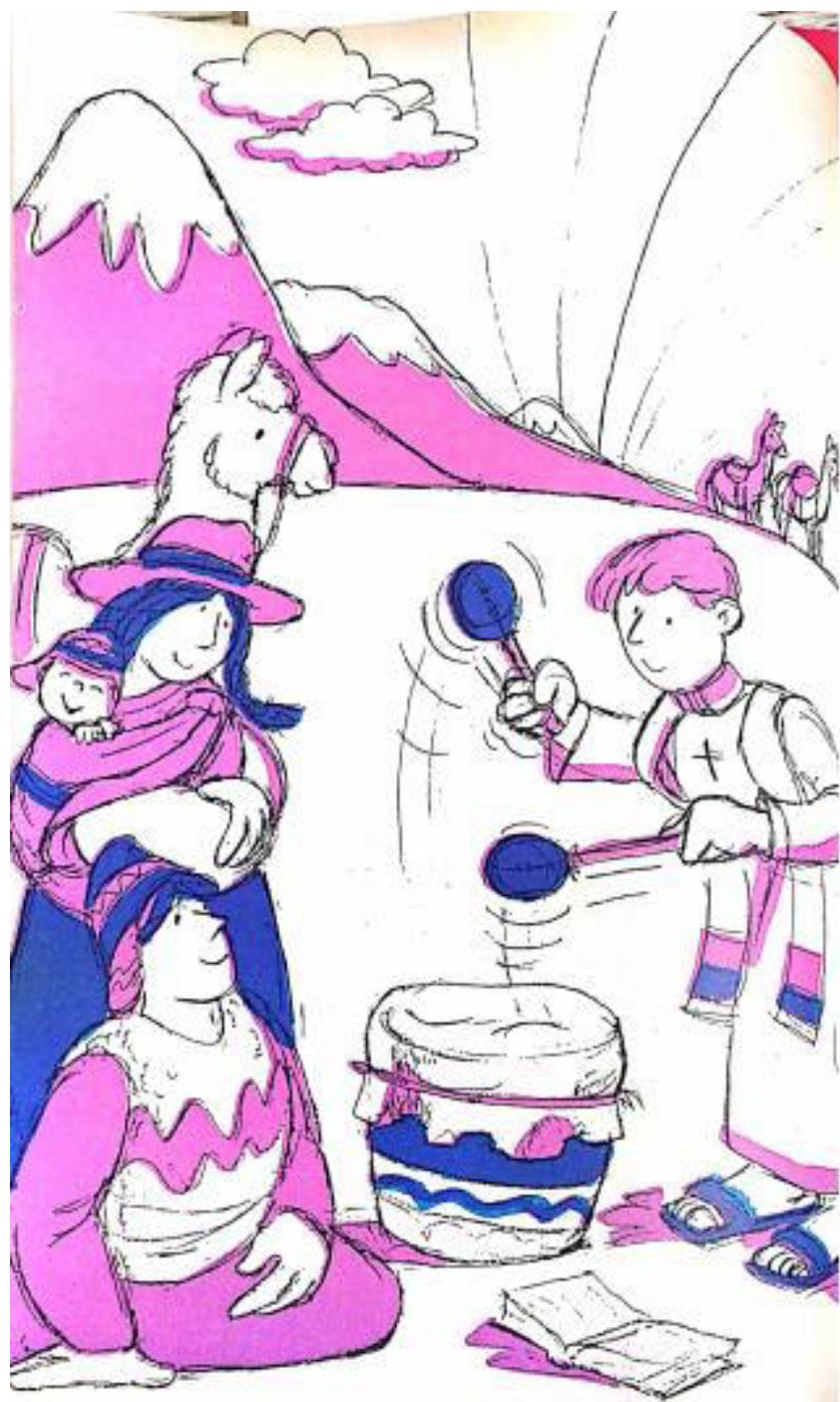
Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en González Kipper, *Formación de Valores III*, 1989, p. 56.

Imagen 19. Campesinos.



Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en González Kipper, *Formación de Valores III*, 1989, p. 40.

Imagen 20. Indígenas con misionero



Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en González Kipper, *Formación de Valores III*, 1989, p. 174.

Imagen 21. Campesino en su trabajo



Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en González Kipper, *Formación de Valores III*, 1989, p. 478.

Imagen 22. Joven entregando limosna

3.1 Frente a la situación social.



Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en González Kipper, *Formación de Valores II*, 1989, p. 210.

Imagen 23. Mujer ejerciendo su derecho al voto



Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en González Kipper, *Formación de Valores II*, 1989, p. 260.

Imagen 24. Sitio web de los colegios salesianos de Guadalajara



Fuente: Figura sin autor y sin fecha señalada, contenida en <http://www.colegiosalesianosgdl.com/>

