

January 2017

Pensar la tutoría de investigación desde la perspectiva lasallista

José Luis Meza Rueda

Universidad de La Salle, jlmeza@unisalle.edu.co

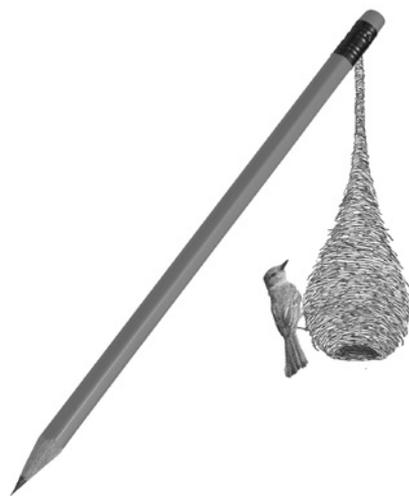
Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Meza Rueda, J. L. (2017). Pensar la tutoría de investigación desde la perspectiva lasallista. *Revista de la Universidad de La Salle*, (73), 33-54.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Pensar la tutoría de investigación desde la perspectiva lasallista



José Luis Meza Rueda*

■ Resumen

Ser tutor de investigación y acompañar procesos de investigación formativa, con el propósito de que estudiantes de pregrado o posgrado saquen adelante su trabajo de grado, monografía o tesis, es una tarea desempeñada por muchos profesores universitarios. Realizar dicha tarea de manera eficiente y eficaz es un desafío, pero tiene unas exigencias particulares cuando se hace en una institución lasallista. El presente artículo trata de dar cuenta de lo propio de una tutoría de investigación en clave lasallista y, para ello, actualiza las intuiciones fundacionales del señor de La Salle; igualmente, capitaliza la reflexión académica que diversos estudiosos han realizado en torno a la pedagogía lasallista para animar de la mejor manera posible a aquellos que ejercen el rol de ser tutores.

Palabras clave: pedagogía lasallista, tutoría de investigación, investigación formativa, acompañamiento, lasallismo.

* Doctor en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana; magíster en Docencia de la Universidad de La Salle; magíster en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana; especialista en Educación Sexual de la Fundación Universitaria Monserrate; especialista en Desarrollo Humano y Social del Instituto Pío X, Madrid; licenciado en Educación de la Universidad de La Salle. Profesor e investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle y la Pontificia Universidad Javeriana y miembro del equipo de investigación Formación Ciudadana, Ética y Política. Autor de los libros: *Educadores, ministros de la Iglesia* (2005), *Historias de maestros para maestros* (2008), *Formación Ético-Política* (2012), *Educar para la libertad* (2013), entre otros. Correo electrónico: jlmeza@unisalle.edu.co.

Jesucristo, en el evangelio de este día [Juan, 10, 1-18], compara a quienes tienen cargo de almas con el buen pastor, que cuida con esmero de sus ovejas; y una de las cualidades que ha de tener, según el Salvador, es conocerlas a todas, distintamente. Este ha de ser también uno de los principales cuidados de quienes están empleados en la instrucción de otros: saber conocerlos y discernir el modo de proceder con ellos. Pues con unos se precisa más suavidad, y con otros, más firmeza; algunos requieren que se tenga mucha paciencia, y otros que se les aliente y anime; a algunos es necesario reprenderlos y castigarlos para corregirlos de sus defectos; y hay otros sobre los cuales hay que vigilar continuamente, para evitar que se pierdan o extravíen. Este proceder depende del conocimiento y del discernimiento de los espíritus. Es lo que debéis pedir a Dios a menudo e insistentemente, como una de las cualidades que más necesitáis para guiar a aquellos de quienes estáis encargados.

Juan Bautista de La Salle, *Meditaciones para los domingos y fiestas*

Pensar la tutoría que llevamos a cabo en procesos de formación investigativa desde una perspectiva lasallista me resulta más que fascinante. Es evidente que, así formulado, es un problema hodierno y novedoso sobre el cual no hay mención alguna en los textos fundacionales; sin embargo, tales textos nos pueden dar pistas magníficas sobre lo que podríamos tener en cuenta si queremos ser tutores de investigación con el sello lasallista.

Antes de avanzar, debería advertir que una lectura desprevenida de este escrito podría ubicarlo en el campo de lo ideal, lo ilusorio y lo utópico. Posiblemente. No obstante, las utopías son necesarias porque sin ellas no avanzaríamos, como bien lo dice Eduardo Galeano:

La utopía está en el horizonte.

Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.

Camino diez pasos y el horizonte se desplaza diez pasos más allá.

Por mucho que camino, nunca la alcanzaré.

¿Para qué sirve la utopía?

Para eso: sirve para caminar.

Por otra parte, en la reflexión colectiva expuesta en el libro *Relectura de la guía de las escuelas: una mirada desde la educación superior* (Vásquez, 2016) reafirmamos que la pedagogía lasallista conserva, en la actualidad, la fundamentación filosófica pautada en el humanismo cristiano y el realismo pedagógico, cuya coherencia y consistencia caracterizan la naturaleza de sus principios paradigmáticos y su estatuto epistemológico. Con esa fundamentación y naturaleza de principios, la pedagogía lasallista encuentra una significativa aplicabilidad en el contexto actual de la sociedad y de la escuela (Rangel, 2011, p. 38).

Pero ¿qué la hace significativa y actual? Pues, que no hay nada contenido en ella que no resulte de una juiciosa reflexión pedagógica comunitaria de las prácticas educativas. En otras palabras, lo que para alguno podría ser un ideal, para otros no es más que la sistematización de aquellas acciones vividas y acrisoladas en la escuela. Esta es su garantía de viabilidad. A esto se refieren los estudiosos del pensamiento lasallista cuando dan cuenta del *realismo pedagógico místico*, como Hengemüle (2000, 2007); Justo (2003); Cervantes (2009, 2010); Aguiar (2000); Trezzi (2010); Rangel y Weschenfelder (2010a, 2010b); Corsatto (2007); Nery (2005); Nicodem (2010); Gómez Restrepo (2010); Muñoz (2011); entre otros.

Lo anterior me permite insistir en lo siguiente: no hay nada de lo que presento a continuación que no haya tenido algún nivel de realización —me refiero a los datos históricos— ni nada que no sea realizable —en cuanto a las propuestas que hago—. Por supuesto, lo mejor sería que tuviese el mayor grado de realización posible, no solo para acrecentar la eficacia de los procesos, sino también para fortalecer el sentido de lo que somos y hacemos como docentes-investigadores-tutores. En otras palabras, trataré de responder a la pregunta: ¿qué sería lo propio de un tutor de investigación en clave lasallista? A mi modo de ver, su respuesta está dada por la expresión conjunta —y no reductiva— de los siguientes rasgos.

El tutor lasallista *conoce* a sus tutoriados

(¡Alto!, antes de avanzar le pido que lea de nuevo el epígrafe de este escrito.)

La tutoría es una forma de relación educativa y, si es auténtica, se funda en un conocimiento personalizado de ese otro a quien llamamos *educando*, *estudiante*, *alumno* o *tutoriado*. Conocer a ese otro no es tomar posesión de él, sino una posición que permite alcanzar el corazón de la persona y posibilita el discernimiento de los espíritus para tener un entendimiento original que emana de una verdadera empatía:

No se limita al acercamiento superficial, a la observación global, sino que busca comprensión interior, con miras a entablar un diálogo auténtico. Va más allá de los meros datos empíricos o científicos de las ciencias humanas, y procede por intuición, por iluminación interior. (Lauraire, 2005, p. 178)

Juan Bautista de La Salle afirma que es una comprensión que se puede pedir y obtener en la oración como gracia del Espíritu Santo. No obstante, aunque necesitamos de la gracia divina, la tarea de conocer a los tutoriados es nuestra y debemos hacer todo lo que esté a nuestro alcance para lograrla. En este asunto nos puede resultar inspirador lo que aparece en una de las obras fundacionales: la *Guía de las Escuelas*. Esta propone diferentes medios para lograr el conocimiento de los estudiantes: la recopilación de informaciones sobre ellos, su familia, situación social, antecedentes, conocimientos y planes en el momento de la inscripción; el encuentro con sus padres cada vez que sea necesario y lo que dure la escolarización; la presencia prolongada del maestro con sus alumnos (“... de la mañana a la noche...”); los medios concretos para aportar los resultados de esa observación, como los registros, que presentan una especie de mapa del recorrido escolar de cada estudiante; la colaboración constante con el inspector de la Escuela, que aporta una visión diferente sobre el alumno (Lauraire, 2005, p. 176).

Detengámonos un poco en este asunto de los registros. Recordemos que estaban los registros de admisión que eran aquellos en los cuales se escribían los

nombres de todos los alumnos recibidos y admitidos en la escuela, desde el comienzo del año hasta el final (GE 13, 1, 1). En el cuerpo del registro se escribía el nombre y apellido de cada alumno recibido, su edad, si estaba confirmado, si ya había hecho la primera comunión, el nombre de su padre y de su madre, o si era huérfano de uno u otro, el nombre de la persona con quien vivía, la calle, el emblema, la vivienda y la parroquia; en qué lección y en qué orden de lección había sido puesto; si debía venir a clase desde el comienzo hasta el final; a qué hora debía venir por la mañana y por la tarde; qué día de la semana podía ausentarse; si ya había ido a la escuela y por cuánto tiempo; si estuvo con un solo maestro o con varios y por cuánto tiempo; por qué motivo había dejado la otra escuela; si había dejado de ir a la escuela y por cuánto tiempo (GE 13, 1, 10). Luego, en el mismo registro, había que dejar un espacio amplio en blanco para escribir otra información, como cuál era su carácter, si asistía regularmente y, si no lo hacía, por qué motivo; si faltaba con frecuencia y alrededor de cuántas veces al mes, si no venía durante el invierno, si llegaba tarde a clase, si era a menudo y cuántas veces, más o menos, por semana o por mes; si se aplicaba, si progresaba en el estudio, si se le cambiaba normalmente a su tiempo; si sabía el catecismo y las oraciones; cuáles eran sus buenas cualidades y sus defectos, y sus costumbres; si había dejado la escuela, qué día y para dedicarse a qué; en qué día se le recibió por primera, segunda o tercera vez; si sus padres deseaban que aprendiera un oficio y por cuánto tiempo, entre otras cosas (GE 13, 1, 11; 22, 2, 3). En síntesis, este tipo de registros se preocupaba por dar cuenta de cinco aspectos: el contexto familiar, la personalidad del estudiante, sus antecedentes escolares, su vida cristiana y sus proyectos para el porvenir (Lauraire, 2005, p. 203; Goyes, 2016).

Además, hacia el final de cada año escolar, todos los maestros elaboraban otro registro en el que indicaban las cualidades y los defectos de cada uno de sus estudiantes. Indicaban el tiempo que vino a la escuela, la lección y el orden de lección en el que se hallaba; su carácter, si mostraba piedad en la iglesia y en las oraciones, si estaba dominado por algún vicio, como la mentira, la blasfemia, el robo, la impureza, la glotonería (GE 13, 4, 1). Si tenía buena voluntad o si era incorregible; de qué modo había que proceder con él; si la corrección le era o no provechosa; si se aplicaba en clase, si estaba inclinado a hablar y a jugar en ella; si progresaba en el estudio; si era obediente en clase; si era de carácter

difícil, terco e inclinado a la rebeldía con el maestro; si estaba excesivamente mimado por sus padres, si había tenido algún oficio de clase, cuál había sido y cómo lo había desempeñado (GE 13, 4, 2). Cada maestro, al final del año escolar, entregaba al director el registro que había elaborado y este, el primer día de clase después de las vacaciones, se lo daba al maestro que iba a atender esa clase para que, con esa información, pudiera conocer a sus alumnos y el modo como debía proceder con ellos (GE 13, 4, 3).

Me he detenido casi que de forma minuciosa en los datos de los registros usados en aquella época (recordemos que se ubican más de 300 años atrás) para que caigamos en cuenta de un diseño que procuraba y revelaba un conocimiento detallado de los estudiantes. Tal diseño me interpela hoy en mi rol de tutor: ¿conozco a mis tutoriados (de forma personal y grupal)? ¿Me preocupó por conocerlos cada vez más? ¿De qué manera evidencio su conocimiento? ¿Tengo formas de registro de su proceso, de su condición inicial y final, de sus cualidades y debilidades, de sus logros y tareas pendientes, de sus metas personales? Si por alguna razón tuviese que abandonar el proceso de investigación formativa, ¿podría entregar un registro pormenorizado a mi sucesor que le permitiera asumir el proceso sin ningún tipo de fractura?

El tutor lasallista *acompañ*a a sus tutoriados

En tiempo de Juan Bautista de La Salle es claro que el término *acompañamiento* no tenía la connotación que ahora le damos. En sesiones pasadas de nuestro seminario, algunos colegas han recordado que la palabra *compagnonnage* se deriva del latín *cum y panis*, es decir, “compartir el pan”. No obstante, los diccionarios Furetière, Trévoux y Richelet ofrecen información de este sentido. Según Richelet, el acompañamiento era “estar junto a una cosa, es alguien que acompaña a otro”.¹ Tenía que ver con el desplazamiento físico de una compañía buena y agradable, pero no con el sentido pedagógico que hoy le atribuimos.

¹ *Acompagnement*: Tout ce qui est joint à quelque chose, ce qui accompagne quelque sujet, ce qui accompagne une personne (un bel accompagnement. Un charmant, un agréable, un divertissant, un galant accompagnement). Cfr. *Dictionnaire Pierre Richelet*, 1709 (puede ver en <http://gallica.bnf.fr>, Richelet, Tome 1, p. 11).

Además, para el siglo XVIII, bajo el llamado *Ancien Régime* fue el apogeo de las corporaciones de oficios, las cuales estaban divididas en tres niveles: el aprendiz, el *compagnon* y el maestro. Esto evocaba un acompañamiento durante una buena parte de la vida: el entrenamiento, la educación y la protección, enfatizando la transmisión de conocimientos a sus miembros, los llamados *secretos de oficio* (Velásquez, 2013, p. 102).

Por lo anterior, en el lenguaje lasallista, más que el término acompañamiento, se encuentra el de *vigilancia*. Velásquez (2013) recupera las acepciones que aparecen en algunos diccionarios de la época. El diccionario de Antoine Furetière dice que la vigilancia es “la atención, la diligencia, la aplicación, el cuidado exacto que se tiene de alguna cosa”;² el de Trévoux habla de un “cuidado particular sobre un evento o sobre algún objeto evitando la negligencia”;³ y el de Pierre Richelet la concibe como “Gran aplicación de la mente que se tiene para cuidar de algo. Acción de la persona que está alerta y que tiene la vista sobre alguna cosa para que todo vaya bien, según lo deseado”.⁴

Ahora bien, sabiendo que la palabra *vigilancia* guarda sinonimia diacrónica con la de acompañamiento, podríamos preguntarnos por su uso por parte de La

² *Vigilance*: Attention; diligence, application, soin exact que l'on prend à faire quelque chose. La vigilance est une qualité nécessaire à un Prince, à un General d'armée. Jésus-Christ recommande la vigilance à ses Disciples, parce qu'il doit venir à une heure imprévue, et afin qu'ils ne soient pas surpris. Il faut toute la vigilance Chrétienne pour résister aux tentations. Cfr. *Dictionnaire Antoine Furetière*, 1701 (puede verse en <http://gallica.bnf.fr>, Furetière, tome 2, p. 1079).

³ *Vigilance*: Attention particulière de l'âme à quelque événement, ou sur quelque objet qui fait qu'elle ne néglige rien de ce qui y a rapport. [...] La vigilance, fait qu'on ne néglige rien, l'attention, demande de la préférence d'esprit; l'exactitude de la mémoire; [...] Il faut toute la vigilance chrétienne pour résister aux tentations. Il y a des maris dont l'amant le plus adroit ne saurait tromper la vigilance. Un sage Ministre a de l'attention à ne former ou à n'adopter que de projets avantageux à l'état; de l'exactitude pour en prévenir tous les inconvénients; et de la vigilance pour en procurer le succès. Ayons de l'attention, à ce qu'on nous dit; de l'exactitude dans ce que nous promettons; et de la vigilance sur ce qui nous est confié. Cfr. *Dictionnaire de Trévoux* 1721 (puede verse en <http://gallica.bnf.fr> Trévoux, tome 8, p. 399).

⁴ *Vigilance*: Grand soin qu'on a de quelque chose. Grand application d'esprit qu'on a pour prendre garde à quelque chose. Action de la personne qui est alerte et qui a l'œil à quelque chose qu'on le souhaite [...] Jésus Christ a fort recommandé la vigilance à ses disciples. Il faut avoir de la vigilance si l'on veut gagner l'affection de ceux qui nous ont donné quelque chose en garde. Cfr. *Dictionnaire Pierre Richelet*, 1709 (puede verse en <http://gallica.bnf.fr>, Richelet, tome 2, p. 905).

Salle. El fundador la emplea 46 veces en todas sus obras. En general, le otorga dos sentidos al término vigilancia. Primero, la considera como uno de los medios para adquirir el espíritu de fe. Como ejemplo, él exhorta a sus hermanos diciéndoles: “aplicar una continua vigilancia sobre nosotros mismos para no realizar, de ser posible, un solo acto por impulso natural, por costumbre o por algún motivo humano” (R 11.02.34). Con este significado la usa 20 veces. Segundo, la considera como un medio que favorece la educación de los estudiantes. A manera de ilustración, La Salle escribe al hermano. Robert en 1708: “Ejerza bien la vigilancia sobre los niños, ya que no hay orden en la escuela sin vigilancia, y de ello depende también el aprovechamiento escolar” (LA 055.16).

En los *Trataditos*, Juan Bautista de La Salle nombra la vigilancia como una de las virtudes del buen maestro, pero será el hermano Agathon —quinto superior general de la comunidad— el que la explicará junto con las otras virtudes en un librito publicado en 1785 con el mismo nombre (*Virtudes del buen maestro*). Al respecto, menciona el hermano Bédel (2002) que “este comentario fue fruto de la experiencia del hermano Superior, alimentada por la *Guía de las escuelas*; se inspiró también en autores contemporáneos, en especial, en Charles Rollin” (p. 160). El hermano Agathon cita con frecuencia la Sagrada Escritura y los Padres de la Iglesia y aunque se inspiró, entre otras obras pedagógicas, en *El Tratado de los estudios*, de Rollin, “[...] esta obra es esencialmente fruto de su experiencia personal” (Ricousse, 2013, p. 146; Velásquez, 2013, p. 103).

Ahora bien, el epígrafe de este artículo en el cual Juan Bautista de La Salle alienta a sus maestros para que velen por sus estudiantes, así como lo hace el buen pastor con sus ovejas, nos lleva a otros escritos, como aquel en el que hace una analogía de la tarea de los maestros con los arquitectos:⁵

⁵ Juan Bautista de La Salle usaba otras metáforas para denotar el cuidado y el acompañamiento que debían ejercer con sus estudiantes: Ángel de la guarda, *Conductor*, *Vigilante*, entre otros. Con respecto a la analogía del arquitecto, Crawford (2011) afirma: “Los espíritus gemelos de fe y celo son esenciales para el carisma Lasaliano. La Salle utiliza metáforas tomadas de los escritos Paulinos para identificar el papel que corresponde a unos profesores llenos de fe: embajadores y ministros, buenos pastores y ángeles de la guarda. Cada metáfora señala a los maestros como agentes del mensaje de Jesús. El espíritu de fe se alimenta en la oración que hace que constantemente el agente retorne a su Fuente: Dios. La Salle utiliza la metáfora de los buenos arquitectos para describir el espíritu de celo. El celo sirve mejor cuando va precedido de una cuidadosa

Corresponde, pues, a la providencia de Dios y a su vigilancia sobre la conducta de los hombres, sustituir a los padres y a las madres con personas que tengan luces suficientes y celo para lograr que los niños lleguen al conocimiento de Dios y de sus misterios; y que se impongan todo el cuidado y toda la aplicación posible para *asentar* en el corazón de los niños, muchos de los cuales quedarían abandonados, *el cimiento* de la religión y de la piedad cristiana, *como buenos arquitectos, según la gracia* (de Jesucristo) *que Dios les ha dado*. Vosotros, pues, a quienes Dios ha llamado a este ministerio, *emplead, según la gracia que os ha sido conferida, el don de instruir, enseñando, y el de exhortar, animando*, a aquellos que han sido confiados a vuestros cuidados, *guiándolos con atención y vigilancia*, con el fin de cumplir con ellos el deber principal de los padres y de las madres para con sus hijos. (MR 193, 2, 2)

○ este otro en el que pide a los estudiantes estar muy atentos para que no se pierdan:

Es, pues, necesario que vuestro primer cuidado y el primer efecto de vuestra vigilancia en el empleo sea estar siempre atentos a ellos, para impedir que realicen alguna acción no ya mala, sino inconveniente, por poco que sea, logrando que se abstengan de todo lo que presente la mínima apariencia de pecado. (MR 194, 2, 2)

Otros ejemplos podrían confirmar aún más que la expresión “velar por los niños” era muy usada por de La Salle; incluso, manifestaba su deseo —y su angustia— para que los estudiantes no se sintieran en ningún momento abandonados, ni mucho menos que llevaran a cabo acciones lamentables para su propia vida. Morales (1995) afirma que de La Salle justifica su insistencia al decirle a los hermanos: “Dios los ha honrado encomendándoles la educación de los niños y, particularmente el cuidado de sus almas. Es eso lo que Él tenía más a pechos al constituirlos a ustedes guías y custodios de los jovencitos” (1995, p. 179).

planificación, prevé peligros potenciales y se atiene a las necesidades de los educandos. Aunque el filósofo francés Michel Foucault sospechaba que el celo Lasaliano estaba relacionado a las opresivas manipulaciones del poder, su contemporáneo Emmanuel Lévinas consideraba al celo como la obligación del ministro para conocer las necesidades del Otro” (p. 75).

Todo esto nos permite ver que para La Salle la vigilancia es más que tener una actitud preventiva, precavida o controladora. Se trata de un elemento esencial de su ministerio (Lauraire, 1995). En otras palabras, si la formación quiere ser integral, el acompañamiento se convierte en un “recurso” para hacerla posible. Castillo (2016) refiere acciones inherentes al acompañamiento: guiar, aconsejar, cuidar y corregir, y si se trata de formación en investigación, el acompañamiento sí que adquiere una relevancia meridiana.

Esta cualidad se conecta con la del conocimiento, precisamente, porque lleva a una atención diferenciada, adaptada y personalizada (Hengemüle, 2012, 158). La *atención diferenciada* se aprecia muy bien en la tipología de estudiantes y sus necesidades educativas particulares que aparecen en la *Guía de las Escuelas*, primicia de un tratado de psicología de la personalidad. La *atención adaptada* orienta la acción educativa para que responda a la realidad concreta de cada uno de los estudiantes (necesidades físicas, sociales, psicológicas, culturales, religiosas, entre otras). Y la *atención personalizada*, aunque haya procesos grupales o simultáneos, permite prestar atención a los procesos individuales, su inicio, su finalización y sus logros.

Posiblemente, alguien podría pensar que el acompañamiento (o la vigilancia, en términos lasallistas de aquella época) es algo más propio de la formación de niños y jóvenes que la de adultos, ya que los primeros son menos autónomos. Aunque esto tenga algo de verdad, también es cierto que el acompañamiento resulta necesario en todas las etapas de la vida y, más todavía, si está ocurriendo un proceso de formación. Entonces, la pregunta que cabe hacernos es: ¿qué tipo de acompañamiento debemos procurar con adultos? ¿Qué sería lo particular del acompañamiento que debemos hacer a estudiantes-aprendices de investigación de los pregrados y posgrados? ¿Cuál sería ese justo medio que no llevaría a generar una dependencia no-benéfica con el tutor, pero tampoco una independencia tal que conduzca a un sentimiento de orfandad o soledad? En resumen, ¿cómo actualizar la propuesta de La Salle para este tiempo, lugar y condición, de tal manera que podamos asumir este rasgo en nuestra labor de tutores?

El tutor lasallista *se hace hermano mayor* de sus tutoriados

El principio lasallista por excelencia es aquel que señala la educación como un ministerio entre iguales, en el cual los educadores son como hermanos mayores para los jóvenes confiados a su responsabilidad. Los textos fundacionales de La Salle ponen de relieve una y otra vez que la *fraternidad* —y hoy también la *sororidad*— es la clave para educar y ejercer el ministerio de la educación (Crawford, 2011). De hecho, cabe recordar que la comunidad naciente de maestros optó por el nombre de “hermanos” (en 1685), opción invariable por más de trescientos años. En ese entonces, ya uno de sus biógrafos reportó que La Salle quería sobre todas las cosas que ellos dieran testimonio recíproco de una amistad tierna, pero espiritual, y que teniéndose que considerar como hermanos mayores de aquellos que venían a recibir sus lecciones, debían ejercer ese ministerio con un corazón caritativo (Blain, citado por Consejo Internacional de Estudios Lasalianos, 2005, p. 74). Además, la Regla de 1987 afirma que: “Los hermanos quieren ser, al mismo tiempo, hermanos entre sí, hermanos de los adultos a quienes tratan, y hermanos mayores de los jóvenes que se les confían” (art. 53).

En nuestros días, así como ayer, el rasgo de la fraternidad —o de la amistad— resulta de gran importancia para la educación que quiera llevar el adjetivo “lasallista”. Como ya aludimos a las razones *ad intra*, vale la pena explorar razones *ad extra*. Al respecto, Elizabeth Johnson (1992) observa lo siguiente:

Como en todas las buenas relaciones, la amistad se caracteriza por la confianza mutua y en la fiabilidad de los otros, pero lo que la hace única es que los amigos están primordialmente uno al lado del otro en los intereses comunes, en las alegrías comunes y en las responsabilidades compartidas. (p. 217)

Del mismo modo, Diarmuid O’Murchu (2005) sugiere:

La amistad es una actitud afectiva con posibilidades únicas. Trasciende el deseo compulsivo por el control, tan propio de la dominación patriarcal. También trasciende las buenas intenciones a menudo adoptadas en el modelo paternalista de crianza de

los hijos. La amistad reconoce el derecho del otro a ser otro, tanto en sus puntos fuertes como en sus debilidades. (p. 51)

En este orden de ideas, podemos apreciar cómo la fraternidad-amistad promueve una simetría u horizontalidad en la relación profesor-estudiante, sin detrimento ni desconocimiento de las cualidades de cada uno. A nuestro modo de ver, aunque resulta muy exigente, este rasgo tiene una potencia formativa por la condición favorecedora que genera. Ahora bien, ¿cómo tejer un lazo fraterno con nuestros tutoriados? ¿Cómo vivir una amistad que no se confunda con el amiguismo que lleve a una falta de respeto o de cumplimiento de mutuas responsabilidades? Tal vez, en lo que sigue, encontremos alguna clave.

El tutor lasallista muestra afecto y respeto por sus tutoriados

La *Guía de las Escuelas*, en múltiples apartados, ilustran el carácter cálido y cordial de la relación profesor-estudiante: “Unir la dulzura con la firmeza en la dirección de los niños” (GE 15, 0, 2); “Hay que proceder con ellos de manera suave y firme a la vez”. “¿Qué habrá que hacer, pues, para que la firmeza no degenera en dureza y la dulzura en languidez y flojedad?” (GE 15, 0, 3).

Por todas estas cosas se puede conocer fácilmente en qué consiste la excesiva dureza y la excesiva dulzura. Lo que hay que evitar en una y en otra son los extremos, para no ser ni demasiado duro ni demasiado blando, hay que tener firmeza para conseguir el fin, y suavidad en el modo de llegar a él, y mostrar mucha caridad acompañada de celo. (GE 15, 0, 6)

Hay que tener mucha perseverancia, sin permitir, con todo, que los niños pretendan la impunidad y que hagan cuanto se les antoje, etc., pues la dulzura no consiste en eso; por el contrario, hay que saber que ésta consiste en que, en las reprensiones que se dan, no aparezca nada de dureza, ni que manifieste cólera o pasión, sino que se vea resplandecer en ella la gravedad del padre, la compasión llena de ternura y cierta dulzura que sea, con todo, viva y eficaz, y que se vea en el maestro que reprende y castiga que lo hace presionado por cierta necesidad, y que actúa de esta forma movido por celo del bien común. (GE 15, 0, 22-23)

Una de las grandes genialidades educativas del Señor de La Salle consistió en sustituir el ambiente común de temor en las escuelas elementales de su época por uno de acogida, ternura y amor. Comprendió desde el comienzo que no bastaba con respetar y conocer al niño: había que envolverlo en un ambiente de ternura para transformarlo. El cambio fue inmediato y espectacular: conmocionó el ambiente educativo de la escuela elemental de su tiempo. Tan vital es este principio a la Escuela Cristiana del Señor de La Salle que lo dejó consignado como norma en las reglas de los hermanos. En medio del austero vocabulario espiritual del siglo XVII, llama la atención que Juan Bautista de La Salle haya empleado 79 veces el vocablo *ternura* y sus variantes (Morales, 1995, p. 179).

Pero, señala Lauraire (2005, p. 181), no hay que engañarse sobre el sentido de este amor y esta ternura. A fin de evitar malentendidos o equívocos, es necesario decir que de La Salle emplea el término *amor* en sentido amplio y general, lo que no quita que sea intenso y auténtico, aunque, con toda certeza, no solo sentimental. Podemos aclarar esto enunciando algunas actitudes o comportamientos que este naturalmente implica. Este amor se expresa o se demuestra en el verdadero interés por las personas de los alumnos, en el desvelo por ellos, en el compromiso —en ocasiones difícil y decidido— por su servicio; en la atención a la persona, a su situación, a sus necesidades, así como en la confianza mostrada a los alumnos; en un afecto auténtico, que debe ser firme y sin flojedad; en el entusiasmo ante sus capacidades y sus éxitos; en una verdadera gratuidad económica, afectiva y espiritual a su servicio; en un total desinterés; en el rigor y la exigencia, que hacen posibles la educación y el crecimiento.

Hoy, gracias a los aportes de las ciencias sociales y humanas, podemos decir que la educación es un proceso eminentemente dialógico y relacional, por su naturaleza comunicativa y antropológica. Cuando hablamos de procesos dialógicos y relacionales estamos hablando por lo menos de tres elementos: el *yo*, el *tú* y la *relación* misma. Aunque los dos primeros son de suma importancia, no bastan para lograr la relación; es necesario tender entre uno y otro un lazo de significación al cual llamamos *vínculo*. Es decir, el vínculo es aquello que hace que dos personas dejen de ser dos seres desconocidos o independientes, y pasen a ser un sistema donde integran su *sí-mismo* (Meza, 2006). Los vínculos

se construyen en la interacción, no se dan por sí solos, es decir, trascienden el simple encuentro casual de las personas. La construcción de vínculos implica conocimiento entre las personas (Allidiere, 2008).

No obstante, no es fácil construir un vínculo porque en no pocas ocasiones se tiene miedo. La razón que subyace es la falta de suficiente *confianza* en nosotros mismos para sobrellevar la influencia de los demás. Si hay un vínculo con el otro y, además, es un vínculo afectivo, existen tres posibilidades: *la confirmación de lo que uno es, el descubrimiento de nuevas potencialidades y el cambio personal* (Meza y Arango, 2008). Incluso, el vínculo es un lazo afectivo duradero que se construye a través de la reciprocidad de historias, reglas y patrones de interacción; esta sería la diferencia entre una relación y un vínculo. La relación puede quedarse en lo funcional: una tarea común une a dos sujetos que dan todo de sí para sacarla adelante; en cambio, el vínculo lleva a que dichos sujetos se impliquen afectivamente en sentimientos de admiración, empatía, reconocimiento y amistad.

Ahora bien, si la escuela es un lugar que convoca a maestros y estudiantes que buscan el conocimiento y muchos otros aprendizajes, debemos recordar que estos implican no solo la razón, sino también el corazón. El experimento de Chicago llevado a cabo por León Lederman, quien trabajó con niños de barrios deprimidos, confirmó que la inteligencia asimila el conocimiento mucho mejor y más rápido cuando dicho conocimiento es entendido con el cuerpo y los sentimientos. Este es el prototipo para un nuevo tipo de inteligencia fundado entre la inteligencia analítica, los sentimientos y el cuerpo. Es solo de esta forma como la sociedad del siglo XXI puede conciliar la efectividad y la afectividad. Entonces, frente a este postulado, ¿no podríamos suponer que el vínculo entre educador-educando posibilitaría un mejor aprendizaje del conocimiento?, y si lo llevamos al campo de la tutoría y pensáramos en algunas situaciones difíciles vividas, ¿acaso no ilustran lo expuesto? ¿El camino no se habrá hecho tortuoso gracias a haber mostrado alguna actitud de arrogancia, pedertería, desatención o indiferencia? O, por el contrario, gracias a una relación afectuosa con nuestros tutoriados, ¿no hemos sido más creíbles en nuestro discurso y más certeros en nuestras orientaciones?

El tutor lasallista *testimonia* lo que enseña y lo hace comprensible

Juan Bautista de La Salle sentenció con convencimiento: “Lo primero que deben a los escolares es la edificación y el buen ejemplo. ¿Han pensado que deben servirles de modelo en las virtudes que intentan inculcarles? ¿Han procedido como corresponde a buenos maestros?” (MF 91, 3). En este mismo sentido, afirmó: “Los conductores de almas tienen que tener virtud no común, que sirva de ejemplo a los demás” (MD 33, 2). Por otra parte, puso en alerta a sus maestros diciéndoles que si los estudiantes se hastiaban de la escuela era porque:

[...] el maestro que atiende la clase es nuevo, no está suficientemente formado y no conoce bien la manera de llevar la clase y adueñarse de los alumnos; o de que es un maestro demasiado blando, que no mantiene el orden y en cuya clase no existe silencio. (GE 16, 2, 11)

A lo anterior agrega:

La cuarta razón por la que se ausentan los alumnos es que sienten poco afecto hacia el maestro, que no les es simpático, ni conoce la manera de ganárselos [...]. El remedio para todo este tipo de ausencias será que los maestros se esfuercen por ser atractivos y mantener un exterior afable, digno y abierto, sin caer por ello en la vulgaridad o familiaridad. (GE 16, 2, 15-16)

En otra de sus meditaciones, exhorta a sus maestros:

Enseñen las verdades, pero no con palabras rebuscadas [...] de forma tan sencilla, que todas las palabras que les digan sean claras y fáciles de comprender. Sean, pues, fieles a este proceder, para que puedan contribuir, en la medida que Dios se los exija, a la salvación de los que tienen confiados (M 193, 3, 2).

La validez de estas palabras permanece hasta nuestros días. Las explicaciones confusas, con un vocabulario poco accesible a los estudiantes, perjudican significativamente su aprendizaje y su acceso al conocimiento. El fracaso y la

desmotivación tienen, entre otros factores, las dificultades generadas por la forma como el conocimiento es presentado (Rangel, 2011, p. 40).

Lo que La Salle les dice a sus maestros está refrendado por su propia vida. En ocasiones pasamos por alto que Juan Bautista tuvo que ejercer el rol de formador con ellos; más todavía, no fue aceptado por los maestros como formador hasta que no consintió ser él mismo discípulo de ellos:

El Señor de La Salle acogió su *palabra* como palabra de Dios, y mediante ella, el Señor lo liberó de sus ataduras y lo engendró para la libertad y el servicio al Evangelio. Percibió, sobre todo, que el único verdadero *formador* —tanto de los maestros como de él mismo— era el Dios vivo que actúa hoy en la historia con el fin de terminar en ella la realización de su obra de salvación. Trabajar en la *formación* de los Hermanos era, pues, para él, ayudarlos a ser excelentes discípulos de la Única Palabra. Se trataba de ayudarlos a que se abriesen a la *guía de Dios*, a que fuesen prestos para buscar y dóciles para cumplir la *voluntad de Dios*, y a centrarse resueltamente en la realización de *la obra de Dios*. (Sauvage, 2001, p. 110)

La contradicción e incoherencia entre el discurso del profesor y su ejemplo vacían el discurso y también la confianza de los alumnos. Por eso, la actitud del profesor —su ejemplo de vida y de los valores que enseña— es indispensables para una credibilidad operante en los alumnos, las familias y también en los demás profesores. Al respecto, señala Rangel (2011): “La conducta del profesor tiene influencia significativa para legitimar su discurso, así como su imagen social, que se proyecta desde la escuela” (p. 40).

Lo anterior nos permite deducir que la acción educadora en la pedagogía lallista tiene dos aspectos importantes: *adaptación*, o capacidad de ponerse a la altura de los estudiantes— y *credibilidad*. En otras palabras, ponerse a su altura y utilizar un lenguaje accesible a todos, emplear métodos adaptados y proponer a cada cual un trabajo que esté a su medida (Lauraire, 2005, p. 177) permite lograr el propósito formativo.

Tales aspectos trascienden y se vuelcan sobre el estudiante para que “sea más”. La mirada del educador no se detiene ante las limitaciones actuales del estudiante, ante su realidad presente, sino que va más allá para darse cuenta de lo que *puede llegar a ser*. Se trata, por tanto, de una actitud constructiva, optimista. Adicionalmente, se “confía” en las potencialidades del estudiante para su desarrollo; se intenta descubrir y poner de manifiesto dichas potencialidades para que logre las metas que él mismo se ha trazado (Botana, 2010, p. 29).

Varias veces, siendo comité a cargo de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, nos hemos preguntado por las razones de la acogida favorable que tiene nuestro programa. Sin duda, una de ellas es que los que estamos comprometidos como tutores de investigación enseñamos lo que hemos aprendido como investigadores. No se trata de una lección recitada de libros de epistemología y metodología de la investigación —aunque recurramos a ellos—, sino de la reflexión y sistematización que hemos realizado durante años, lidiando con nuestros proyectos de investigación, buscando recursos de financiación, realizando trabajo de campo en situaciones adversas, aprovechando al máximo el tiempo que se nos da, escribiendo los respectivos informes, artículos y ponencias, trabajando mano a mano con los colegas de nuestros grupos de investigación; en fin, *haciendo investigación*.

El tutor lasallista *trabaja colaborativamente*

La *Guía de las escuelas*, las *Meditaciones para el tiempo de Retiro* y otras obras fundacionales del pensamiento lasallista son testigos de la constitución de una manera de comprender comunitariamente el quehacer educativo, desde una racionalidad vivida en tensión con un proyecto de humanización en clave cristiana (Muñoz, 2011, p. 7). El realismo pedagógico que las caracteriza evidencia —como dijimos arriba— el trabajo de un grupo de personas comprometidas conjuntamente con un mismo proyecto. Lo que está allí escrito fue acrisolado en la escuela por ese grupo. La escuela fue el laboratorio donde se vivía lo que luego se consignaba en los textos y, asimismo, los textos indicaban lo que debía hacerse en la escuela.

Esta manera de proceder anticipó lo que los estudiosos de hoy han denominado *comunidades de aprendizaje profesional* (Fullan, 2010, p. 1100). Por eso, en función de la experiencia originaria, pregunta Muñoz (2011): ¿será posible que como lasallistas podamos pensar en una nueva narrativa pedagógica? Pensemos que el quehacer fundante recogió e hizo síntesis ecléctica de una práctica poco conocida y consensuada en su época, pero gracias al trabajo cotidiano de los hermanos, fue universalizada.

Tal vez, la “universalización” de nuestra experiencia como colectivo de tutores resulte ser muy ambiciosa y, sin embargo, tenemos muchos más medios y recursos que hace trescientos años. El hecho de tener un seminario de profesores que cada semestre se pone a la tarea de estudiar, pensar y discutir sobre asuntos inherentes a nuestra labor es un buen paso. No obstante, deberíamos creer un poco más en la validez de nuestra experiencia y comunicarla a muchos otros que están tratando de responderse preguntas sobre las cuales nosotros ya hemos dado respuesta. Pensemos por un momento, a manera de ejemplo, en las siguientes: ¿cómo hacer para que los estudiantes formulen proyectos de investigación en los cuales converjan las líneas de investigación institucional y sus intereses investigativos?, ¿cómo lograr que los estudiantes avancen en sus proyectos de investigación al mismo tiempo con el programa?, ¿cómo evitar la menor deserción posible?, ¿de qué manera asegurar el buen término de la investigación en los tiempos acordados sin detrimento de su calidad?, ¿cómo fortalecer el trabajo colaborativo que hoy exige la investigación en educación?, ¿cómo incrementar las competencias lectoras y escritoras que exige el conocimiento científico?

Debo decir que elegí intencionadamente estas preguntas porque son las que hemos respondido con nuestros diseños académicos y organizativos; por supuesto, habría otras a las cuales deberíamos responder. Pero tanto las unas como las otras nos retan para seguir trabajando en conjunto y a compartir con los demás los modos de proceder que vamos creando.

A manera de conclusión

Aunque podría hacer una síntesis de lo expuesto y preguntar de nuevo sobre qué tanto conocemos, acompañamos, somos hermanos mayores, queremos, testimoniamos y hacemos comprensible lo que enseñamos a nuestros tutoriados al estilo lasallista, prefiero terminar de otra manera.

Gregorio Taumaturgo (1994) en su opúsculo *Elogio del maestro cristiano* (siglo III d. C.) le agradecía a su maestro Orígenes con estas palabras: “Tengo, pues, intención de detenerme en las cosas más importantes que recuerdo de él, y así dar gracias a la divinidad por haberme ofrecido el encuentro con este hombre, contra toda sospecha humana, mía o ajena, jamás imaginada ni esperada” (p. 108). Unas páginas más adelante, usando la analogía del labrador, profesa:

Acogiéndonos así, y acercándonos con su técnica de labrador, no solo consideraba lo que aparece a la vista de todos y se ve por simple ojeada, sino que también ahondaba e investigaba hasta lo más íntimo, preguntando, proponiendo y escuchando las respuestas; tan pronto como descubría en nosotros algo útil, provechoso y eficaz, él excavaba y removía la tierra, regaba y no dejaba nada por mover; nos aplicaba todo su arte y cuidado, y así nos cultivaba. Los cardos y espinas y todo retoño de árboles y plantas agrestes que producía exuberante nuestra alma turbada, desordenada e impetuosa, él lo podaba todo y lo arrancaba con argumentos y prohibiciones. Nos enderezaba de forma socrática y nos incitaba con su manera de razonar viéndonos desenfrenados, como potros salvajes, saltando fuera del camino y corriendo de un lado para otro, hasta que, con persuasión y doctrina nos enderezaba y domaba con su palabra [...]. Así, pues, no solo nos enseñaba a examinar atentamente lo evidente y manifiesto y que a veces es engañoso y sofisticado, sino a indagar el interior de cada cosa, no fuese que contuviera algo hueco, y, bien asegurados nosotros mismos, asentir luego y reafirmar lo externo. (pp. 129 y 130)

Lo anterior me anima a confesar —so pena de faltar a la humildad— que he vivido la gratitud de mis tutoriados. Es posible que no de todos, pero a lo largo de estos años no han sido pocas las muestras de cariño y gratitud. Dentro del campo de la educación resulta relativamente fácil encontrarse con los que

ahora son colegas y otrora fueron nuestros estudiantes. Podría decir, casi sin excepción, que tales encuentros han estado llenos de alegría y afecto. La felicidad es mayor cuando alguno(a) me dice: "Profe, he seguido investigando..., he seguido escribiendo..., llevé una ponencia a tal evento a partir de la investigación que hicimos..., voy a continuar con el doctorando y quiero seguir trabajando el tema de la maestría...". Tal vez no sea para menos después de haber hecho lo que hizo Orígenes: sembrar con paciencia para luego cultivar, cultivar con dedicación para luego cosechar y cosechar para sentir que valió la pena.

Bibliografía

- Aguiar, R. da S., (2000). *Educação continuada: um estudo sobre a formação continuada como valor educacional na rede La Salle* (Tese de mestrado). Universidade Cidade de São Paulo, Brasil.
- Allidieri, N. (2008). *El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica*. Buenos Aires: Biblos.
- Bédel, H., (2002). *Iniciación a la historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. El siglo XVIII. 1726-1804*. Roma: Casa Generalizia.
- Botana, A. (2010). *El itinerario del educador*. Cuadernos MEL 8-9, Roma: Casa Generalizia.
- Castillo, L. E. (2016). El acompañamiento del maestro en la Guía de las Escuelas. En F. Vásquez (Coord.), *Relectura de la Guía de las Escuelas: una mirada desde la educación superior* (pp. 153-164). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Cervantes, J. (2009). *Parábolas Lasallistas. Educar desde la fe*. Monterrey: Coordinación Central Norte.
- Cervantes, J. (2010). *Tocar os corações. Educar a partir do amor*. Porto Alegre: Rede La Salle.
- Consejo Internacional de Estudios Lasalianos. (2005). *El carisma lasaliano*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, Casa Generalizia.
- Corsatto, M. L. (2007). *Princípios pedagógicos e administrativos de La Salle no Guia das Escolas Cristãs* (Tese de Mestrado). Universidade de São Marcos, Brasil.

- Crawford, J. M. (2011). Ampliación del carisma lasaliano: textos y contextos ya vividos para la espiritualidad de los maestros. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, (3), 75-78.
- Fullan, M. (2010). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1100-1106.
- Gómez Restrepo, C. (2010). La misión lasallista en América Latina y el Caribe: un desafío pleno de esperanza. *Conhecimento & Diversidade*, 4, 108-147.
- Goyes, A. (2016). El seguimiento, una estrategia primordial en la propuesta de San Juan Bautista de La Salle. En F. Vásquez (Coord.), *Relectura de la Guía de las Escuelas: una mirada desde la educación superior* (pp. 83-91). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Hengemüle, E. (2000). *La Salle: uma leitura de leituras*. Canoas: Centro Universitário La Salle.
- Hengemüle, E. (2007). *Educação Lassaliana. Que educação?* Canoas: La Salle.
- Johnson, E. (1992). *She Who Is: The Mystery of God in Feminist Theological Discourse*. Nueva York: The Crossroads Publishing Company.
- Justo, H. (2003). *La Salle Patrono do Magistério: vida, escritos, inovações pedagógicas*. Canoas: La Salle.
- Lauraire, L. (1995). Vigilancia. En *Temas lasalianos 2*. Roma: Casa Generalicia.
- Lauraire, L. (2005). La Guía de las Escuelas. Enfoque pedagógico. En *Cahiers Lasalliens 62*. Roma: Casa Generalicia.
- Meza, J. L. (2006). El vínculo profesor-estudiante. Elemento constitutivo para la acción formativa en la pedagogía lasallista. *Revista de la Universidad de La Salle*, 42, 76-80.
- Meza, J. L. y Arango, O. (2008). *Discernimiento y proyecto de vida: dinamis-mos para la búsqueda de sentido* (4a. Ed.). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Morales, J. A. (1995). Relación maestro-alumno. En *Temas lasalianos 2*. Roma: Casa Generalicia.
- Muñoz, D. (2011). ¿Podemos hablar de una pedagogía lasaliana hoy? *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, (3), 1-9.
- Nery, I. J. (2005). *Prática pedagógica lassalista para que a escola vá bem. La Salle: competência, firmeza e ternura*. Niterói: Salles.

- Nicodem, E. G. (2010). Apresentação. En E. Hengemüle, *Educação Lassaliana: que educação?* Canoas: La Salle.
- O'Murchu, D. (2005). *Consecrated Religious Life: The Changing Paradigm*. Maryknoll: Orbis Books.
- Rangel, M. (2011). Pedagogía lasaliana: estatuto epistemológico y actualidad. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, (3), 36-42.
- Rangel, M. y Weschenfelder, I. L. (2010a). *A didática a partir da pedagogia de La Salle* (3ra. Ed.). Petrópolis: Vozes.
- Rangel, M. y Weschenfelder, I. L. (2010b). *La Salle na atualidade e na história das correntes pedagógicas*. Niterói: Intertexto.
- Ricousse, F. (2013). El hermano Agatón: la experiencia de un siglo de pedagogía lasaliana. Fidelidad y adaptación. En P. M. Gil y D. Muñoz (Eds.), *Que la escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano* (pp. 133-148). Roma: Consejo Internacional de Investigación y Recursos Lasalianos.
- Rodríguez Echeverría, A. (2009). Mirando hacia el futuro. *Conhecimento & Diversidade*, 2, 104-113.
- Sauvage, M. (2001). Juan Bautista de La Salle y la fundación de su instituto. En *Cahiers Lasalliens* 55. Roma: Casa Generalicia.
- Taumaturgo, G. (1994). *Elogio del maestro cristiano. Discurso de agradecimiento a Orígenes*. Madrid: Ciudad Nueva.
- Trezzi, C. (2010). A estética na educação em João Batista de La Salle. *Revista Revela*, III(VI) 1-8.
- Vásquez, F. (2016). *Relectura de la Guía de las Escuelas: una mirada desde la educación superior*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Velásquez Herrera, O. (2013). Estrategias de acompañamiento lasallista profesor-alumno. *Journal of Lasallian Research* (7), 100-117.