



UNIVERSIDAD LA SALLE BENAVENTE

Invedu[®]

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La Responsabilidad **SOCIAL**

Una tarea en la
Investigación Educativa
de las Universidades del
SIGLO XXI





ESTIMADOS LECTORES:

HABLAR DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL ES ACERCARSE A UN TEMA QUE NOS CUESTIONA A TODOS, PUES SOMOS CONSCIENTES DE LA SITUACIÓN ACTUAL QUE ESTÁ VIVIENDO NUESTRO PAÍS Y NUESTRA SOCIEDAD DE HOY, ESPECIALMENTE EN LO REFERENTE A EDUCACIÓN.

Como docentes lasallistas comprometidos con la transformación social a través de la educación, resulta paradójico estar todos los días en las aulas buscando la manera de cambiar la mente y las perspectivas morales y sociales de nuestros alumnos y, por otro lado, enfrentarnos diariamente a las diferencias sociales y económicas que se viven hoy en día.

Sin embargo, a pesar de todas estas situaciones a las que estamos expuestos, nuestro compromiso con los niños y los jóvenes de hoy es necesario; por ello estamos en constante capacitación, en la búsqueda de nuevos métodos que puedan acercar el conocimiento al niño y al joven, en la investigación cotidiana para hacer que la educación sea más asequible para los estudiantes actuales, no sólo en lo económico, que ya es un gran esfuerzo, sino también en los métodos pedagógicos y psicológicos, de tal suerte, que los abismos que hay entre el joven estudiante y el objeto de conocimiento sean cada vez menores, que no exista impedimento alguno para que todos los estudiantes puedan acceder a un conocimiento verdadero y, de esta manera, puedan ser elementos que transformen la sociedad, iniciando por buscar la justicia en sus entornos inmediatos.

Con esta convicción lanzamos este nuevo número de la revista Invedu que pretende ser una aportación a la conciencia social y a la transformación de nuestro mundo.

Fraternalmente en De la Salle
Mtro. Enrique A. González Álvarez
Rector

Hno. Guillermo Negrete Ruiz
Director Académico

Ser universitario es un privilegio. Ingresar a una Institución de Educación Superior es posibilidad para los más favorecidos y una de las funciones sustantivas de la universidad es la extensión del conocimiento y de la cultura, debe ver hacia fuera de sus muros, proyectarse en el entorno, ayudar y colaborar con quienes la rodean.

La responsabilidad social universitaria es un servicio a la verdad y a la justicia. Los futuros profesionales deben ser sensibles a los problemas sociales, respetuosos de la dignidad humana, comprometidos con el medio ambiente, participes de los procesos democráticos de sus países y de sus comunidades. Las universidades tienen que preparar gente creativa en la búsqueda de soluciones a la problemática del mundo de hoy.

La investigación es otra función sustantiva de la universidad, es pues importante generar y producir conocimiento para que sus egresados sean capaces de crear nuevos entornos y dar respuestas adecuadas al hombre y a la sociedad de cada época.

Formar mejores seres humanos, personas que sepan convivir, hombres y mujeres que quieran compartir y colaborar, requiere de proyectos educativos, frutos de la investigación educativa. Cualquier cambio, mejora o innovación en materia educativa debería ser consecuencia de estudios, reflexión e investigación.

La universidad del siglo XXI tiene grandes compromisos con el humanismo y con la ciencia, y será gracias a la investigación educativa como conseguirá contribuir al desarrollo humano integral.

Mtra. Lilia Mosqueda Lagunes
lilimosqueda@hotmail.com

Con la finalidad de presentar uno de los grandes desafíos que actualmente se presenta en la actualidad, como es "La Responsabilidad Social, una tarea en la investigación educativa de las universidades en el siglo XX", surge la importancia de producir, difundir y aplicar proyectos de participación que propicie y active la respuesta a las necesidades que desde nuestro ámbito educativo se genere.

Las universidades comprometidas con el desarrollo de su entorno social deberá por tanto la inclusión de su papel en la sociedad, dando servicio a la verdad, para ir más allá con creatividad, con investigación y sobre todo con innovación, ante las nuevas demandas que pesan sobre ello.

Sin duda, el impacto desde la formación y desde la investigación es un reto social para lograr desde la universidad que enseña ir a la universidad que aprende.

Este número, seguramente será de utilidad e interés debido a que el contenido invita y compromete al profesionista a participar de manera responsable ante una sociedad que espera ser favorecida por todo aquel que recuerde que la humanidad necesita del conocimiento adquirido en las universidades.

Esperamos que los artículos además de ser del beneficio de los lectores, sean una invitación para continuar investigando y difundiendo los resultados de las diversas experiencias académicas que indudablemente serán de provecho para todos.

Mtro. Enrique González Álvarez
Rector

Mtro. Guillermo Negrete Ruiz
Director Académico

Mtra. Elizabeth García Márquez
Subdirección Maestría

Lic. Marcela Blanco Balbuena
Lic. Ezequiel Juárez García
Lic. Felipe César Amaro
Lic. Enriqueta Gilbón Hernández
Dra. Mayra Elizondo Morales
Subdirectores de Licenciaturas

Dra. Maricela Sánchez Espinoza
Dpto. de Investigación

Beatriz Romero Pérez
Asistente

Mtra. Josefina Martínez Guerrero
Dpto. de Difusión, extensión
y vinculación universitaria

Mtra. Lilia Mosqueda Lagunes
Editor en Jefe

Mtro. Guillermo Negrete Ruiz
Dra. Ma. Auxilio Osorio Lama
Mtra. Josefina Martínez Guerrero
Mtra. Teresa Landa Carvallo
Consejo Editorial

Nuestros autores: Profesores
de niveles educativos
y estudiantes de las diferentes
licenciaturas y maestrías.

Dra. Ma. Auxilio Osorio Lama
Cuidado Editorial

Mtra. Teresa Landa Carvallo
Corrección de estilo

Disearte S. de R. L.
Diseño Gráfico

Número ISSN: 1870_9648
Asignado por el Instituto Nacional
del Derecho de Autor

Distribución Gratuita

Para el envío de material por publicar:
invic@benavente.edu.mx
lilimosqueda@hotmail.com

Invedu
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: ¿CÓMO ENTENDERLA PARA QUERERLA Y PRACTICARLA?

François Vallaeys

4

EL CARISMA LASALLISTA Y LOS RETOS QUE CONLLEVA PARA NUESTRAS UNIVERSIDADES

Dr. D. Luis Timón González

10

¿ES LA "POBREZA" LA QUE ALIMENTA NUESTROS NIÑOS Y ADOLESCENTES?

Fernando Eviud Bornios Ávalos

16

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD LASALLISTA: ELEMENTOS PARA LA REFLEXIÓN Y EL DEBATE

Carlos G. Gómez Restrepo, fsc

20

LA FAMILIA COMO PROMOTORA DE VALORES

Indira Viridiana Limón de Jesús

35

ATRÁS DE LA PALABRA ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA HACER "HISTORIA DEL PRESENTE ENTRE LO EMERGENTE Y LO POSIBLE"

Beatriz Calvo Pontón

36

A CASI CIENT AÑOS DEL INICIO DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA. LA FAMILIA SERDÁN

Hibert Gerardo Teyssier Ramírez

47

La Responsabilidad Social Universitaria: ¿Cómo entenderla para quererla y practicarla?



La ola de la Responsabilidad Social ha llegado a la Universidad. Unos se regocijan, otros se escandalizan, la mayoría cree saber de qué se trata, pero en realidad muy pocos entienden cabalmente qué cosa significa para el mundo académico demasiado bien acostumbrado a la rutina de su “extensión universitaria y proyección social”, de su “voluntariado estudiantil” y su “servicio social solidario”. ¿Será la Responsabilidad Social lo mismo de siempre pero con otro nombre más de moda? ¿Será algo diferente? ¿Un intento valioso para gerenciar de verdad (¡por fin!) el compromiso social de la Universidad latinoamericana heredado de la Reforma de Córdoba? ¿O una invasión de la empresa privada que, con afán mercantil y artimañas administrativas, quiere acabar con el espíritu y la letra de la Universidad concebida como bien público al servicio del bien común?

Todas las confusiones actuales vienen de la ignorancia del marco teórico de la Responsabilidad Social, sus herramientas y su alcance. También vienen del hecho de que se siguen repitiendo ideologías del siglo XIX en los inicios del siglo XXI, cuando las urgencias nos piden OTRO pensamiento y OTRA práctica para crear OTRA realidad. Es que no es fácil aclararse el panorama, cuando el mundo cambia rápidamente y las nuevas teorías importantes se pierden en el dedalo de las páginas Internet.

1. ¿QUÉ NO ES LA RESPONSABILIDAD SOCIAL?

- No es el mismo blabla ético de siempre, ineficaz y estéril, pero con otro nombre.
- No es una nueva terminología para designar estos borrosos conceptos de “compromiso social”, “sensibilidad

social", "solidaridad social", palabras fofas que pueden justificar cualquier tipo de conducta, desde las más apropiadas hasta las más paternalistas y demagógicas.

- No es la astucia del Gran Capital para hacerse pasar por buena gente e impedir que se impongan controles universales a su hegemonía.
- No es la astucia de los Sindicatos y movimientos izquierdistas para derrocar a la sociedad capitalista e instituir el Socialismo mundial con dictadura del Proletariado.
- No es una máscara cosmética para darle buena conciencia y apariencia a los directivos de las organizaciones gracias a algunos actos filantrópicos.

Digo que la Responsabilidad Social no es esto por dos razones: (1) porque no DEBE ser eso, y depende de nosotros que no se reduzca a eso, depende de nuestro esfuerzo para definir y practicarla bien, denunciar y criticar las organizaciones que fingen de socialmente responsables; (2) porque las herramientas de Responsabilidad Social las más serias sí conducen a buenas normas de conducta institucionales y las instituciones que se "compran el pleito" de la Responsabilidad Social con honestidad sí inventan buenas prácticas organizacionales inéditas, y no reconocerlo sería prueba de un cinismo de mala fe.

2. ¿QUÉ ES LA RESPONSABILIDAD SOCIAL?

Es una nueva política de gestión, un nuevo modo de administrar las organizaciones, cuales sean, cuidando de los impactos y efectos colaterales que se generan a diario adentro y afuera de la institución, responsabilizándose por las consecuencias sociales inducidas por el mismo funcionamiento de la organización. Este nuevo modelo de gestión está basado en fines éticos y de desarrollo social justo y sostenible, y tiene el afán de promover estándares y regulaciones universales. Por lo tanto, la Responsabilidad Social es aplicable a todas las organizaciones sin excepción, las públicas como las privadas, las con fines de lucro y las sin fines de lucro. El hecho de que haya nacido primero en el medio empresarial no la reserva exclusivamente a las empresas. Nuestras administraciones públicas, nuestras casas de estudios, nuestras asociaciones del tercer sector, ellas también deben de ser socialmente responsables en cuanto organizaciones. Es como la Democracia: nació en Grecia, pero no está hecha solamente para los griegos.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL ES APLICABLE A TODAS LAS ORGANIZACIONES SIN EXCEPCIÓN, LAS PÚBLICAS COMO LAS PRIVADAS, LAS CON FINES DE LUCRO Y LAS SIN FINES DE LUCRO. EL HECHO DE QUE HAYA NACIDO PRIMERO EN EL MEDIO EMPRESARIAL NO LA RESERVA EXCLUSIVAMENTE A LAS EMPRESAS.

La Responsabilidad Social es, para una organización:

- (1) su política de calidad ética;
- (2) orientada hacia el desarrollo humano sostenible;
- (3) basada en el diagnóstico y la gestión de todos los impactos y efectos colaterales que el funcionamiento de dicha organización puede generar, tanto hacia dentro como hacia fuera de sí misma, cuidando que dichos impactos sean positivos, mitigando, reduciendo y suprimiendo paulatinamente todos los malos efectos diagnosticados;
- (4) haciendo esto en diálogo y asociación con los diferentes grupos interesados en el buen desempeño de la organización y la solución de los problemas descubiertos;
- (5) manteniendo una coherencia entre la misión institucional declarada y la práctica efectiva de la institución.

Todo esto se hace más fácilmente y en forma más confiable cuando se acatan normas y estándares universales de conducta, que permitan la evaluación de la organización con indicadores reconocidos internacionalmente, y la comparación entre resultados de las organizaciones para el reconocimiento y difusión rápidos de las mejores prácticas.

Precisando esta definición podemos mencionar que la Responsabilidad Social es:

- Una política de gestión de impactos (es GERENCIA, no mera iniciativa aislada)
- basada en la medición y el diagnóstico permanente de todos los procesos de la organización (es INVESTIGACIÓN diagnóstica, no simple declaración de principios sin objetividad ni auto-examen)
- que busca la mejora continua de todos los productos e impactos de la organización (es proceso de CALIDAD, corrección continua de errores, no es hacer la revolución y cambiarlo todo de una vez)
- para la mayor satisfacción posible de todas las partes interesadas y afectadas por la existencia de la organización (es ÉTICA, relación gana-gana con las partes implicadas, acatamiento de normas universales, no defensa de los intereses de algunos contra otros)
- asociándose, dialogando y creando sinergia entre todos los actores necesarios para lograr el mayor impacto social posible (es DEMOCRACIA PARTICIPATIVA, creación de Capital Social y redes de desarrollo, no es imaginarse uno mismo como dueño exclusivo de la solución a todos los problemas sociales, o contentarse con acciones aisladas de poco alcance).

3. ¿Por qué la Responsabilidad Social debe ser definida en términos de gestión de impactos y política de calidad ética, y no como “compromiso social” con los más necesitados, “filantropía” o “solidaridad”?

Por varias razones:

Porque este concepto de Responsabilidad Social incluye a la solidaridad social, pero la integra dentro de una política de gestión de toda la organización, en lugar de reservarla como iniciativa filantrópica marginal (cuando hay tiempo y recursos) sin que afecte las dimensiones centrales de la organización (permitiendo así la incongruencia sistemática entre las prácticas de la organización y sus actos de beneficencia). Además, la filantropía es siempre concebida hacia fuera de la organización, con los que lo necesitan (poblaciones vulnerables), mientras que la Responsabilidad Social concebida como gestión de impactos implica poner atención y atender a los problemas presentes adentro como afuera de la organización.

Porque la filantropía y la solidaridad no bastan para resolver los problemas complejos de la sociedad actual, a la vez locales y globales (“glocales” como se dice ahora). Necesitamos pasar a otro nivel de gerencia de la solidaridad, más eficaz e integrado, más objetivo también y relacionado con la actividad científica. ¿Por qué? Porque, como lo dice Edgar Morín: “estamos en un Titánic”, una nave mundial lujosa pero con desigualdades de trato, tecnocientífica pero ciega acerca de su rumbo, orgullosa pero frágil. El mundo se ha vuelto mundial. Lo que sucede en un rincón del mundo tiene efectos globales, pero no sabemos cómo administrar esto, y nuestros hábitos institucionales todavía no están a la altura de la complejidad del desafío.

Como lo dice el mismo Morín, tenemos el “hardware” de la mundialización (Internet, mercados globales, problemas planetarios como la crisis ecológica o el riesgo nuclear, interdependencias cada vez más fuertes entre los Estados, etc.), pero no tenemos el “software” que permita leer y utilizar dicho hardware. La creación de dicho “software” no depende sólo de negociaciones y decisiones políticas, sino de la inteligencia social del conjunto que habrán podido alcanzar los actores de la sociedad civil organizada. La mundialización necesita ser pensada y administrada a nivel local como global. Y esto es tarea de todos. La Responsabilidad Social es la herramienta de gestión de los desafíos de la mundialización en cada organización que pretende aportar algo a su sociedad.

¿Nos quejamos de los problemas medioambientales? Pues, empecemos por instituir un sistema de gestión y educación ambiental en nuestra casa de estudios. ¿Lamentamos el racismo y la segregación racial? Pues, no nos olvidemos de implementar una política de buen trato y clima laboral sano entre todo el personal de la Universidad, con accesibilidad a discapacitados e integración de estudiantes de toda clase

social y origen sociocultural. Esto es ser socialmente responsable desde la academia y desde el Campus.

4. ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?

Con nuestra definición de la Responsabilidad Social en términos de gestión de impactos, es muy fácil responder a esta pregunta: es la gestión ética de los impactos universitarios. ¿Cuáles son estos?

1. **Impactos organizacionales:** aspectos laborales, ambientales, de hábitos de vida cotidiana en el campus, que derivan en valores vividos y promovidos intencionalmente o no, que afectan a las personas y sus familias (¿Cuáles son los valores que vivimos a diario? ¿Cómo debemos vivir en nuestra universidad en forma responsable, en atención a la naturaleza, la dignidad y el bienestar de los miembros de la comunidad universitaria?).
2. **Impactos educativos:** todo lo relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje y la construcción curricular que derivan en el perfil del egresado que se está formando (¿Qué tipo de profesionales y personas vamos formando? ¿Cómo debemos estructurar nuestra formación para formar ciudadanos responsables del Desarrollo Humano Sostenible en el país?).
3. **Impactos cognitivos:** todo lo relacionado con las orientaciones epistemológicas y deontológicas, los enfoques teóricos y las líneas de investigación, los procesos de producción y difusión del saber, que derivan en el modo de gestión del conocimiento. (¿Qué tipo de conocimientos producimos, para qué y para quiénes? ¿Qué conocimientos debemos producir y cómo debemos difundirlos para atender las carencias cognitivas que perjudican el desarrollo social en el país?).
4. **Impactos sociales:** todo lo relacionado con los vínculos de la Universidad con actores externos, su participación en el desarrollo de su comunidad y de su Capital Social, que derivan en el papel social que la Universidad está jugando como promotora de desarrollo humano sostenible. (¿Qué papel asumimos en el desarrollo de la sociedad, con quiénes y para qué? ¿Cómo la Universidad puede ser, desde su función y pericia específica, un actor participe del progreso social a través del fomento de Capital Social?).

Tipos de Impactos universitarios



Estos 4 tipos de impactos específicos a la Universidad, que permiten no confundir la Responsabilidad Social de ésta con la de las empresas (puesto que las empresas desconocen los impactos académicos nuestros), conducen hacia la definición de 4 políticas articuladas para la promoción de:

1. una Calidad de vida institucional ejemplar (laboral y medioambiental), al promover comportamientos éticos, democráticos y medioambientalmente adecuados para tener un Campus responsable y congruente con los valores declarados de la Universidad.
2. una Formación académica integral de ciudadanos responsables y capaces de participar del desarrollo humano sostenible de su sociedad (mediante la enseñanza de los conocimientos esenciales a la vida ciudadana responsable en el siglo XXI, uso de métodos de aprendizaje relacionados con proyectos sociales, Aprendizaje-Servicio, etc.)
3. una Gestión social del conocimiento capaz de superar la inaccesibilidad social del conocimiento, y la irrespon-

sabilidad social de la ciencia, en un mundo en el cual la calidad de vida depende cada vez más del acceso al conocimiento pertinente (selección y producción de conocimientos socialmente útiles y difundidos adecuadamente hacia la comunidad, con métodos de investigación participativos y democráticamente elaborados).

4. una Participación social solidaria y eficiente (creación de conocimientos y procesos participativos con comunidades para la solución de problemas urgentes de la agenda social del Desarrollo, proyectos sociales y medioambientales, Comunidades de Aprendizaje mutuo para el Desarrollo, creación de nuevas redes de Capital Social para la toma de decisión ilustrada a favor del Desarrollo Humano Sostenible, etc.).

Es obvio que estas 4 políticas se articulan entre sí, pueden juntas potenciarse mutuamente y orientar eficazmente la Universidad hacia su responsabilización social.

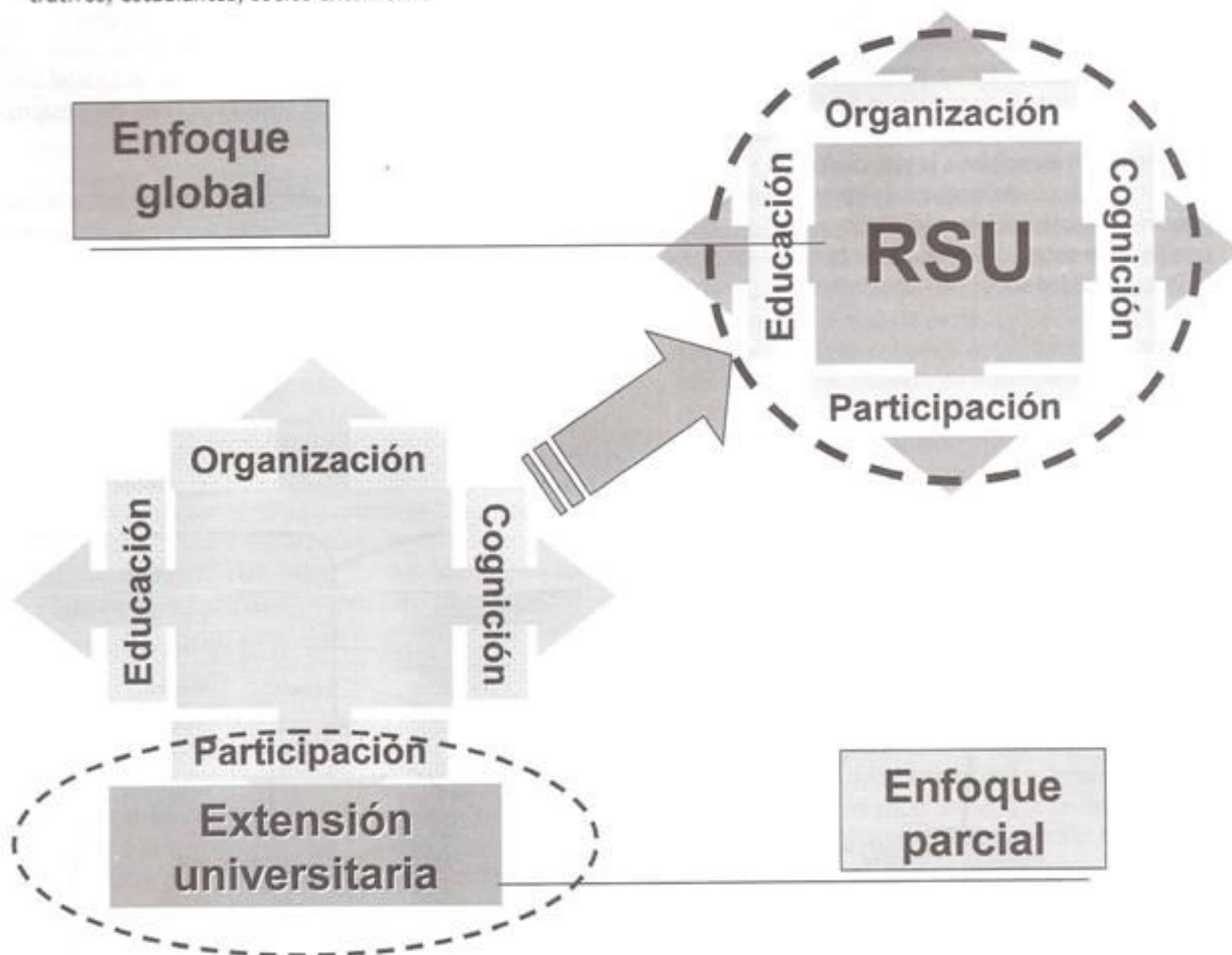
Sinergia entre programas RSU



5. ¿Qué itinerario seguir para el cambio institucional?

- a. Lo primero es comunicar de la manera más amplia a la comunidad universitaria el modelo RSU para que las personas puedan entenderlo, quererlo, y automotivarse para emprender iniciativas RSU. El tránsito del paradigma de la extensión universitaria hacia la responsabilidad social universitaria debe ser claramente explicado a los diversos actores, autoridades, docentes, administrativos, estudiantes, socios externos...

El siguiente itinerario¹ puede ser útil para visualizar el camino de mejora continua hacia la responsabilidad social de la Universidad, sabiendo que el mismo esfuerzo de auto-diagnóstico dará lugar a interesantes proyectos de investigación-acción en el mismo campus, proyectos en los cuales los estudiantes pueden participar desde sus mismos cursos de carrera.



- b. Después, el camino a seguir se basa en la práctica permanente de 3 habilidades por parte de los actores universitarios:

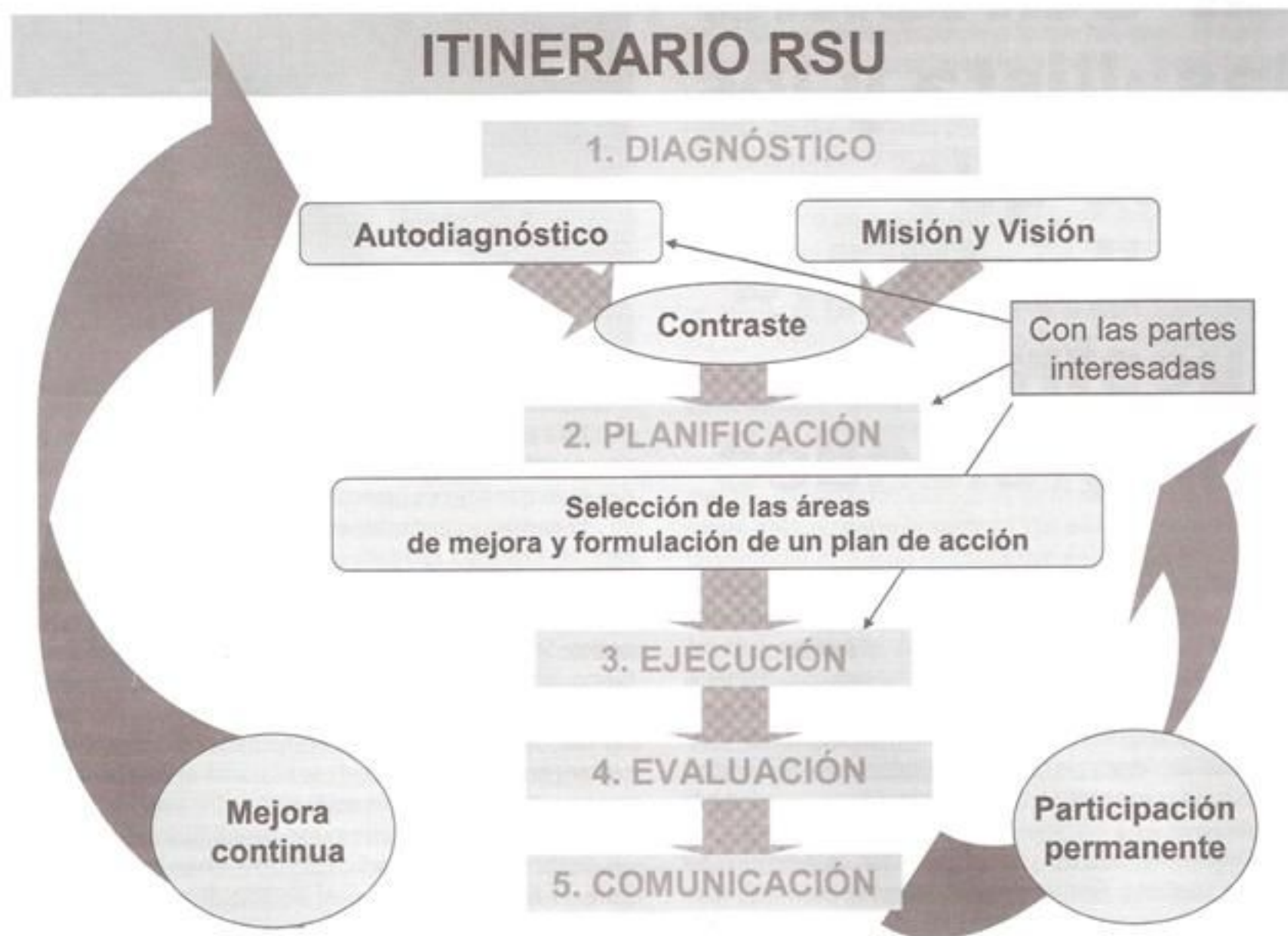
1. Preguntarse siempre: "Al hacer lo que estamos haciendo ¿qué estamos realmente haciendo?", que desarrolla nuestra habilidad para investigar y diagnosticar los efectos colaterales de nuestras rutinas institucionales.
2. Decir lo que se hace: practicar la transparencia institucional y la rendición pública de cuentas (accountability)
3. Hacer lo que se dice: ser congruentes con nuestras declaraciones de principios, la Misión y Visión universitaria.

ESTÁ CLARO QUE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL, SIENDO UN COMPROMISO INSTITUCIONAL CON DEBERES ÉTICOS, NO ES ALGO NECESARIAMENTE CÓMODO QUE CONFORTA NUESTRAS PRÁCTICAS ORGANIZACIONALES COTIDIANAS, SINO TODO LO CONTRARIO.

¹ Concebimos este itinerario en base a la propuesta original de Cristina de la Cruz y Pedro Sasía, investigadores en la Universidad de DEUSTO (Bilbao).

Está claro que la Responsabilidad Social, siendo un compromiso institucional con deberes éticos, no es algo necesariamente cómodo que conforta nuestras prácticas organizacionales cotidianas, sino todo lo contrario. La filantropía es siempre placentera, la extensión universitaria también lo es. La Responsabilidad Social siempre duele. Pero debemos

elegir entre asumir y cumplir con nuestra Misión universitaria declarada (formación integral profesional y ciudadana y compromiso social con el Desarrollo) o seguir con declaraciones bien intencionadas, pero con pocas ganas de averiguar si realmente hacemos lo que decimos².



² Hemos concebido un Blog académico para tratar el tema de la ética aplicada a la Responsabilidad Social Universitaria, que puede ser consultado en: <http://blog.pucp.edu.pe/eticaRSU>. También se puede consultar nuestro CD sobre RSU, realizado con Luis Carrizo en el año 2006 para la "Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID", en el siguiente enlace: <http://www.udlap.mx/rsu/Default.aspx>

El carisma lasallista y los retos que conlleva para nuestras universidades

INTRODUCCIÓN

Con esta conferencia deseo aportar mi reflexión y motivarles para que profundicen sobre lo que es el carisma y la misión lasallistas. Deseo animarles a diseñar procesos, formular compromisos, tanto personal como colectivamente, de modo que en cada una de las universidades lasallistas donde ustedes trabajan, vayan perfilando, con características propias, las respuestas específicas que hoy demanda la sociedad a la que servimos.

Comenzaré haciendo una aproximación de definición del carisma lasallista. Continuaré proponiéndoles una definición de misión. Subrayaré el aspecto dinámico de nuestra misión y el compromiso que conlleva aceptar este sentido dinámico. Finalizaré con unas reflexiones, que pretendo sean sugerentes, con las que les invito, tanto personal como colectivamente, a que lleguen a formular unos compromisos concretos que les ayuden a ser mejores transmisores del carisma y misión lasallistas, mejores maestras y maestros, es decir, mejores lasallistas en nuestro campo de misión: la universidad.

1. EL CARISMA Y LA MISIÓN LASALLISTAS

1.1. El carisma

En el contexto de las aportaciones que nos hacen los estudios de la teología bíblica de raíz paulina, la cristología y la antropología pneumatológica, podríamos decir que carisma "es el don de Dios que deriva del Espíritu y que se da en cada comunidad y, dentro de ella, a cada persona que la constituye, con vistas a que, tanto la comunidad como cada uno de sus miembros, lleven a cabo la misión que se les encomienda (Cf. J. A. Estrada, 2008).



Esta aproximación teórica que une carisma y misión, nos va a permitir subrayar algunos aspectos que nos pueden ayudar en lo que hoy nos proponemos.

El carisma, por tanto, es una gracia, un don. Este don recibido impulsa a que cada uno de los receptores del don, se comprometa en un servicio, en una misión. Sin este servicio, sin el compromiso explícito con una misión, el don quedaría oculto. Sería un tesoro que corre el peligro de no ser descubierto, no ser conocido; correrá el peligro de que nadie lo busque (Mateo, 13,44-45).

Ser destinatario de un carisma hace responsable al receptor (persona y comunidad) no sólo ante el Dios bondadoso que hace el regalo a través del Espíritu, sino ante los hombres de su tiempo que Dios quiere sean beneficiarios del don.

Recordemos la historia vivida por Juan Bautista de la Salle. Él fue receptor del don. No sólo él sino los primeros maestros que se asociaron con él. Esa primera comunidad de hombres, reunidos para buscar la voluntad de Dios sobre ellos, recibieron este carisma que hoy ha llegado hasta nosotros. En la medida en que seamos fieles, Dios seguirá entregando este preciado tesoro a quienes, asociados a nosotros, continúen nuestra misión.

El don recibido de Dios por esa primera comunidad de maestros que Juan Bautista de la Salle lideró y ayudó a interpretar, es el don de estar atentos de lo que sucede a nuestro alrededor y de modo especial a lo que está despertando entre los jóvenes, niños y adolescentes de cada momento de la historia en la que nos toque vivir para que, en esas circunstancias concretas, demos las respuestas adecuadas, que hagan posible que todos lleguen a la salvación. Ese es el propósito de Dios cuando nos ha dado este carisma: Que todos lleguen a la salvación.

De modo especial, Juan Bautista de la Salle y los primeros maestros, encontraron que el don que Dios les dio a través del Espíritu, les forzaba a llevar la salvación a los más humildes y pobres, a aquellos que no estaban atendidos por

nadie y que, desde su pobreza, ni siquiera eran capaces de entender que, por ser pobres, eran privilegiados de Dios.

Este es el carisma lasallista. Este es el don de Dios del que nosotros, maestras y maestros de universidad, somos herederos.

Juan Bautista de la Salle y los primeros maestros, viviendo, orando, discerniendo y trabajando asociados, encontraron muy pronto el modo de hacer vivo y visible este carisma. Lo hicieron observando atentamente el día a día, haciendo objeto de su oración y contemplación cada una de estas realidades que encontraban. Y este carisma lo encarnaron en tratado de deberes para con Dios, horarios, reglamentos, guía de escuelas, catecismos, meditaciones, recursos para estimular el aprendizaje, iniciativas para vincularse laboralmente en la sociedad y medios catequéticos para que los destinatarios del don, y ellos mismos, crecieran en la fe y en el compromiso de servicio a los hombres, a los que incluso enseñaron a vivir contemplando el misterio de Dios.

Si Juan Bautista de la Salle y sus primeros maestros no hubieran "institucionalizado" este carisma, este don de Dios, hoy nosotros no seríamos herederos. Si hemos heredado el don que Dios hizo a la Iglesia en la persona de Juan Bautista de la Salle y su primera comunidad de maestros, tenemos la responsabilidad de pasarlo en herencia a quienes nos conozcan y a quienes vengan a nosotros. Tenemos la obligación de dar continuidad a esta obra que es de Dios. Es una nueva llamada a la responsabilidad de cada uno de nosotros y de cada una de nuestras instituciones universitarias.

Hay que observar que, Institucionalizar un don, conlleva el riesgo de la normalización, el encorsetamiento del mismo. Debemos estar vigilantes para evitar caer en la tentación de invertir más medios para sostener lo institucionalizado que en seguir atentos a la realidad que nos rodea y, todos a una, seguir buscando la respuesta que Dios quiere que demos hoy.

Adelanto ahora algo que desarrollaré más adelante: ser fieles al carisma lasallista que hemos heredado nos exige creatividad, investigación e innovación, actividades que cobran pleno sentido lasallista si se hacen desde la comunidad, en nuestro caso, universitaria.

1.2. La misión: Por una aproximación inclusiva

La misión es la expresión del don o carisma recibido de Dios.

Juan Bautista de la Salle y sus primeros maestros (luego hermanos por los votos de obediencia y de asociación), tradujeron muy pronto, como hemos dicho anteriormente, a través de un servicio y de un compromiso público con los hombres de su tiempo, el don recibido de Dios.

El carisma recibido les llevó a actuar y comprometerse para procurar la salvación a los niños, adolescentes y jóvenes que no recibían ninguna prestación social, que diríamos hoy. El don se convirtió en acción, en método, en publicaciones y así, poco a poco, fueron naciendo las escuelas para el servicio de los pobres.

Y entonces ¿cuál es la misión que nace de nuestro carisma?

Creo que hoy corremos el peligro de definir la misión con un cierto carácter restrictivo o exclusivo. Hemos escrito

mucho acerca de la misión. Tengo la sensación personal que algunos de estos textos limitan, en cierto modo, lo que realmente es nuestra misión. Una misión que decimos compartir con los miembros de la comunidad lasallista.

Me estoy refiriendo a que, cuando definimos la misión, excluimos, simplificamos y nos limitamos a decir que consiste en *proporcionar educación, dar educación cristiana a los niños, adolescentes y jóvenes de hoy*. Es cierto que esta definición de misión responde a lo que hacemos. La mayoría de las instituciones lasallistas tienen como fin primordial proporcionar educación. Pero en aras de no limitar la inmensa riqueza del don recibido, propongo una reflexión que nos lleve a un entendimiento de la misión con carácter más inclusivo, mucho más abierto.

La misión de todo lasallista es hacer llegar la salvación a todos. Esta misión nace del carisma recibido. Hacer llegar la salvación no sólo tiene un sentido escatológico que nos exige formar en las verdades cristianas al destinatario de nuestra formación de modo que tanto él como nosotros podamos llegar, después de esta vida, a disfrutar por siempre de la contemplación de Dios. La salvación que debemos procurar es también la salvación que hace a nuestros destinatarios de educación y a nosotros mismos, hombres y mujeres comprometidos socialmente, luchadores de la justicia y de la equidad social, colaboradores comprometidos en la instauración de un orden social más justo de modo que en nuestra sociedad comience a hacerse real la utopía que proclamaba Jesús en su Buena Noticia, la utopía que llamamos Reino de Dios.

Nuestra misión es, pues, en un sentido más profundo e inclusivo, **participar en el establecimiento del Reino de Dios. Hacerlo, además, con un profundo sentido eclesial y asociativo**, porque los lasallistas vivimos la asociación para la misión como un elemento distintivo sin el que no nos podríamos identificar como tales.

Necesitamos, pues, profundizar en esta dimensión de nuestra misión. Nos va a ayudar a diferenciar misión de tarea. La tarea o el empleo tienen horarios. La misión debe ser vivida y expresada hasta en los momentos de descanso.

Inseparablemente a esta definición de nuestra misión lasallista con dimensión inclusiva, tenemos que profundizar en la dimensión dinámica que es inherente a esta misión.

En una expresión poco acertada por las palabras que se usan y el lugar donde se usan, que aparece en la Regla de los Hermanos (2002), se dice que: "La comunidad, que está ordenada al ministerio apostólico de la educación, sabe que la misión queda siempre por descubrir".

Con esta expresión que se presta a confusión y que puede condicionar que algunos sigan considerando que la misión es lo mismo que el empleo, la función, la actividad... en realidad se quiere decir que "el modo de ejercer la misión tiene que ser redescubierto continuamente". La misión está tan definida que lo único que requiere es ser interpretada, activada en cada momento.

Este texto está recalando otra de las características de nuestra misión: la dimensión dinámica de la misión lasallista. Nos dice este texto que el modo, el lugar, la manera de expresar la misión de cada uno de los que somos lasallistas,

es decir, el modo de trabajar para que el Reino se establezca, requiere continuo discernimiento, continua reflexión. Y este ejercicio continuo de búsqueda que tiene su motor en el espíritu de fe y celo, es el que nos impulsará a, viviendo en fidelidad al carisma recibido, dar las respuestas adecuadas que nos exigen el desempeño de nuestra misión.

Estamos llamados a convertir nuestro quehacer en misión (Gil 1996). La actividad que realizamos cada día debe traducir con palabras, gestos, evidencias, que aprovechamos nuestra actividad para proclamar la Buena Nueva de modo que sea posible el establecimiento del Reino de Dios.

2. LA DIMENSIÓN DINÁMICA DE LA MISIÓN LASALLISTA

De entre los muchos textos que podríamos entresacar para reforzar esta dimensión dinámica de la misión lasallista que, como dije anteriormente, tiene su raíz más profunda en el carisma que hemos recibido, me voy a limitar a comentar uno de ellos.

Es un breve texto que recoge Blain (1733) en la Biografía de Juan Bautista de la Salle. Los estudiosos que han investigado sobre nuestro Fundador nos han ayudado a saber, que es un texto que el biógrafo extrajo de un escrito breve de nuestro Fundador que han titulado "Memoria de los comienzos". Dice este texto:

"Dios que conduce todas las cosas con sabiduría y suavidad y no suele forzar la inclinación de los hombres, queriendo comprometerme a tomar enteramente el cuidado de las escuelas, lo hizo de manera muy imperceptible y en mucho tiempo, de modo que de un compromiso me condujo a otro, sin que yo lo previera al comienzo".

Como comentan M. Sauvage y M. Campos en su libro *Anunciar el Evangelio a los pobres* (1977), este texto nos muestra que La Salle entiende que Dios tiene la deferencia de intervenir gratuitamente en nuestra existencia pero, además, que Dios irrumpe a veces de forma trastornadora para conducir por caminos jamás pensados por nosotros mismos. Nos confunde a quienes nos creemos protagonistas de nuestro propio itinerario.

Si cada uno de nosotros, poseídos por el profundo deseo de vivir el carisma y misión lasallista, aceptáramos esta dimensión dinámica de la misión de nuestras vidas, ¿qué cambiaría?

Aceptar, como individuos y como comunidad, que Dios conduce (me conduce, nos conduce).

Aceptar que Dios nunca cambia el proceder de los hombres, que va a actuar de forma callada, que nos va a llevar de compromiso en compromiso.

Este texto lo escribió La Salle cuando los Hermanos más jóvenes que no habían conocido el origen de la comunidad le pidieron que lo narrara. Ya que hemos tenido la suerte de conocerlo, quiero afirmar que bastaría hacer este texto objeto de nuestra oración, reflexión personal y grupal y acertaríamos con la respuesta que se nos propone en este XIII Foro "Responsabilidad Social de las universidades y el carisma lasallista".

No podemos llegar a saber qué transformación se produciría en cada uno de nosotros la reflexión a la luz de este texto. Si puede servirnos para calibrar el alcance de esa transformación, acompañenme y recordemos, dando un repaso a su biografía, lo que supuso para nuestro Fundador.

2.1. El itinerario de La Salle fruto de una lectura dinámica de la misión

Inspiro esta reflexión en las palabras que nuestros Superior General, Hno. Álvaro Rodríguez, dirigió el pasado mes de junio en Philadelphia, PA, USA (2009) a los miembros de AIUL que participábamos en el IX Encuentro.

Dice el H. Álvaro que para entender el cambio tan progresivo como profundo que se produjo en la vida de nuestro Fundador tenemos que tener en cuenta lo que fue el marco transformador: el inicio de unas relaciones inéditas, no buscadas, frágiles, que La Salle nunca hubiera sospechado mantener.

Las relaciones inéditas son las que mantuvo con Nyel, con Gabriel Drolin y Nicolas, Vruyart, sus primeros asociados, con Roland, con Barré relaciones que le llevan a un sitio desconocido, un sitio insospechado para él: el lugar donde viven los pobres.

Desde este nuevo lugar, desde estas nuevas relaciones, los textos evangélicos son leídos por La Salle y los primeros maestros con otras claves. Así empiezan a vivir lo que luego definiría como el espíritu de nuestro Instituto. Comienzan a ejercitar la fe, la razón y el celo y aparece en la comunidad un nuevo modo de entender que les impulsa a dar respuestas nuevas con creatividad.

Asociado ya con los primeros Hermanos, explora con ellos el mundo de la educación y de la catequesis y comienzan a dar las primeras respuestas creativas que tienen su expresión en las publicaciones que todos conocemos.

La Salle no repite conocimientos. Tras una labor de investigación que él mismo lidera con los primeros Hermanos, genera nuevos conocimientos que van a ser transferidos y convertidos en innovación o en servicio y valor para la sociedad.

La Salle re-inventa, o mejor innova, usando palabras de hoy. Y esta innovación no es el resultado de una actividad solitaria. La Salle innova en relación con sus asociados y siempre motivado por el hecho de dar respuesta a sus alumnos.

Esta visión dinámica de un carisma y de una misión, abre paso al siguiente apartado de esta reflexión. Quiero que lo dicho anteriormente nos ayude a converger hacia la realidad universitaria en la que ejercemos nuestra misión, de modo que esta realidad universitaria sea verdaderamente lasallista.

3. CLAVES LASALLISTAS PARA NUESTRAS UNIVERSIDADES

Quiero con esta penúltima parte de mi intervención abrir dos campos de reflexión para un posterior trabajo en las mesas que ustedes han organizado:

El primero de ellos nos llevará a echar un vistazo a la sociedad en la que vivimos. Este es el principio de actuación de quienes somos portadores y herederos del carisma lasallista. Si ejercitamos bien esta mirada seremos capaces de generar

nuevos conocimientos y dar nuevas respuestas desde nuestras universidades a esta realidad social en la que vivimos.

El segundo campo de reflexión nos llevará a hacer un recorrido rápido sobre los ejes indispensables en torno a los cuales deben articularse nuestras universidades, para llevar con orgullo el apellido lasallista.

3.1. Atentos a lo que viven los hombres de su tiempo

Sin esta atención no será posible llegar a ocupar, como La Salle, esos nuevos espacios en los que vamos a establecer esas "nuevas relaciones" que nos llevarán a lugares insospechados desde donde, como La Salle, tendremos que ejercitar la fe, la razón y el corazón primero para entender lo que hay a nuestro alrededor y después empezar a crear. Quiero insistir en lo importante que es, inseparable de nuestro carisma y de nuestra misión, el que esta exploración, este ocupar los nuevos nichos sociales donde Dios nos va a sorprender, debemos hacerlo asociados y no como individuos aislados.

No puedo hacer una caracterización exhaustiva de la sociedad actual. Mucho menos pretenderlo hacer con el desconocimiento profundo que tengo de la realidad social mexicana, que sólo mal conozco por los medios de comunicación.

La universalización de la globalización y todo lo que la acompaña, es lo que permite me atreva a hacer esta reflexión.

Quiero, por la significación que aporta a nuestra reflexión de hoy, limitarme a tres rasgos que caracterizan a nuestra sociedad.

A. Sociedad del declive del hombre público

Fue Richard Sennett (1978) quien diagnosticaba ya la disolución del ciudadano moderno en proyectos individualizados.

El individualismo permisivo en el que hemos entrado en nuestros días contrasta con lo que vivíamos hasta hace poco. Los ciudadanos de los años 60 y 70 luchaban comprometidos buscando la solución a los problemas sociales. Comprometidos con las instituciones sociales y políticas, buscaban responder a las aspiraciones del ser humano que buscaba la libertad, la seguridad, los derechos ciudadanos.

Actualmente, la decepción, el desencanto de las actividades comunes y el abandono de los proyectos públicos marcan una fase en la que los ciudadanos vuelcan sus intereses al ámbito cercano y privado, individual. Emerge el individuo que se idolatra a sí mismo, que ignora a los demás y que sólo considera dignos de atención sus propios proyectos (Hirsman, 1986).

Consideremos esta tendencia individualista que es perfectamente detectable en todas las franjas de edad de nuestra sociedad. También en la nuestra, los maestros universitarios, y en la de nuestros alumnos.

B. La sociedad del riesgo (Beck, 1998)

En esta sociedad, que a veces propone ignorar lo colectivo para refugiarse en la individualidad de los proyectos, aparece un nuevo rasgo. El individuo, además de cerrarse en su pequeño espacio individual y de reconocerse incapaz de luchar por el bien de todos, se siente sumido en un permanente estado de riesgo.

El modelo de crecimiento propuesto en esta aldea global, crecimiento que en muchas ocasiones ignora a los más desfavorecidos por haber sido durante más años saqueados económica, política y culturalmente, ha hecho que, a la vista de la crisis que vivimos, el ciudadano se haga cada día más consciente de que el hecho de vivir conlleva un alto riesgo. Se siente sometido al riesgo de la crisis económica, de la inflación, de la pérdida del poder adquisitivo o del puesto de trabajo. Siente incluso el riesgo de perder hasta las referencias personales que hasta ahora lo identificaban y se sume en una profunda crisis de identidad.

En este contexto de desestabilización por el riesgo y la pérdida de seguridades, la persona, y más aún el joven, se ve forzado a construir su propio destino convencido de que ni el Estado será capaz de asegurar su seguridad. Abocados a construir su propia identidad en la mayor de las inseguridades, legitiman el hedonismo, se polarizan en el disfrute del ocio, y priman, por encima de toda otra ordenación, los derechos subjetivos, sus propios derechos (Gil Villa, 2001).

C. Reorientación de la acción colectiva

En nuestra sociedad global también vivimos con una cierta preocupación el ocaso de las utopías. Como he señalado antes, en los años 60 y 70 del siglo XX, la movilización social de la que entonces éramos capaces, llevó a que en la sociedad se despertaran expectativas ilusionantes. La acción y el compromiso social eran los caminos para construir una sociedad justa con instituciones justas, fuertes, eficaces y generosas. Podíamos usar, con una gran convicción, el término "revolución" que, por cierto, ahora es palabra que horroriza a nuestros jóvenes.

En nuestra sociedad, las utopías ya no son verticales. Ya no se cree en la transformación por la lucha. Las únicas utopías que cabe albergar son las que los sociólogos (Muguerza, 1995) denominan utopías horizontales, es decir, aspiraciones pragmáticas por las que los hombres de hoy buscan conseguir lo ideal y deseado, lo utópico, comprometiéndose tan sólo grupos informales no oficializados y cercanos que le ilusionen y le ayuden a cambiar su propia realidad, la realidad más cercana.

Estos movimientos sociales no oficializados que van naciendo en nuestra sociedad lo hacen ejercitando un sentido reactivo, con el fin de defender su identidad personal, la cultura local, la diversidad, la sostenibilidad en el desarrollo, los derechos de la mujer y un largo etcétera de causas que los Estados tardan en promover.

Este carácter reactivo es un elemento esencial que puede hacer posible la transformación social que describe esta utopía horizontal, la solución a lo cercano, a lo que es preocupación del individuo. Atentos, como lasallistas, a esta tendencia de los hombres de hoy a buscar la utopía horizontal, nos permitirá encontrar las claves que ayuden a corregir el rumbo hacia el imperio del individualismo que parece que caminamos de modo inexorable.

El ecologismo, el medioambientalismo, la lucha contra el racismo, la crítica a la globalización, la búsqueda de una verdadera acción solidaria, el compromiso con el desarrollo sostenible, la no discriminación, la aceptación de la

diversidad, y otras tantas búsquedas utópicas que mueven a los hombres de hoy y especialmente a los jóvenes, son los nichos de oportunidad a los que, como lasallistas, podemos responder desde nuestra universidad.

Si dejamos pasar la oportunidad de ofrecer a nuestros alumnos, desde nuestras instituciones, plataformas para el ejercicio de la utopía horizontal, habremos perdido la gran oportunidad de que el hombre de hoy deje de caminar a pasos agigantados hacia la cerrazón y el egoísmo de buscar una equivocada solución, una solución aislada e individual.

Si aprovechamos la ocasión, lograremos hacer brotar una fuente esperanzadora de ilusión gracias a la que el hombre de hoy será capaz de seguir comprometiéndose en lo colectivo (Habermas, 1999). Si no lográramos avanzar en este sentido, ¿podrá sobrevivir nuestra misión que es misión que hay que vivir juntos y por asociación? ¿Si no aprovechamos la oportunidad lograremos que nuestro carisma tenga herederos?

Tras este vistazo rápido a nuestra realidad social, sin perder de vista estos tres rasgos diferenciales de nuestra sociedad, vayamos, finalmente, a las claves que pueden hacer de nuestra universidad lasallista un lugar de respuesta fecunda a nuestro carisma y a nuestra misión.

3.2. Claves en torno a las cuales articular nuestras universidades, con el fin de que respondan a nuestro carisma lasallista.

La obligación de profundizar en la universidad de la que vengo en lo que en Europa se llama Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que abreviadamente llamamos "Acuerdo de Bolonia", ha hecho que los lasallistas profundicemos en esta reflexión. Os la ofrezco porque en ella encuentro claves que pueden ayudarnos para articular nuestras universidades de modo que sean fieles al carisma lasallista.

A. Nuestras universidades no sólo son espacios para la docencia de calidad. Son instituciones en las que hay que atender el desarrollo personal.

Durante mucho tiempo hemos identificado calidad con resultados académicos. La exigencia de competir en la sociedad y el deber de que nuestros egresados salgan con todas las herramientas que les permitan triunfar en el mundo laboral en el que reina la competitividad, nos llevó a cuidar el rigor y la calidad de la docencia.

Es cierto que la cualificación profesional que proporciona una docencia de calidad siempre va a ser muy considerada. Pero los lasallistas estamos exigidos por nuestro carisma a planificar nuestra docencia de modo que nuestros egresados estén tan "construidos en su interior" como bien armados en su capacidad.

La Salle y los primeros asociados trabajaron esta dimensión. La metodología lasallista fue siempre innovadora y eficaz. Por eso acompañaron siempre la educación en valores, la educación ética y moral a la docencia de calidad.

Un primer compromiso de nuestras universidades debiera ser que en todos nuestros diseños y planes de estudios, tanto en las titulaciones humanísticas como las científicas y tecnológicas, haya una serie de créditos que tienen que

ser cursados por nuestros alumnos, créditos planificados para contribuir a este desarrollo personal que acabo de mencionar. Creemos áreas o departamentos transversales en los que se impartan créditos que eduquen en valores, en la ciencia de la religión, en la fe cristiana, en la dimensión multicultural, en la conciencia ética y en el compromiso social.

B. Marcar líneas estratégicas que orienten la investigación de nuestras universidades para responder con la misma a la visión y misión lasallista.

La universidad no es tal si no promueve la investigación. Somos conscientes de las cuantiosas inversiones que conlleva esta actividad de investigación.

Como lasallistas atentos a esta sociedad en la que queremos seguir trabajando por el nacimiento de otro orden social, establezcamos desde los departamentos de investigación de nuestra universidad observatorios que nos permitan detectar las necesidades existentes y dar, con nuestra investigación, una solución a las mismas.

Hablamos de redes universitarias lasallistas para promover la transferencia del conocimiento. A propuesta de la AIUL, han ido tomando cuerpo los encuentros de Cuernavaca con los que queremos consolidar las redes y los proyectos compartidos de investigación. Marquemos unas políticas y líneas comunes de investigación. Desde todas nuestras facultades, activando todas nuestras posibilidades, promoviendo las sinergias de las que somos capaces, investiguemos para dar respuestas a necesidades de hábitat, necesidades de salud, necesidades de promoción de iniciativas de economía solidaria sostenible que amortigüe la dura intervención sin escrúpulos de las grandes compañías transnacionales. Aportemos líneas de investigación para solucionar los tremendos problemas que suponen las discapacidades que privan del acceso a los bienes comunes a quienes sufren la discapacidad. Investiguemos los modos de preservar las culturas ancestrales que nos dieron origen y que corren riesgo de extinción. Aportemos soluciones con nuestra investigación.

Que cuidemos y promovamos la participación de equipos en la generación de nuevos conocimientos. Reforcemos nuestra investigación con nuestro profundo sentido de asociación, no sólo en lo local sino asociados con los lasallistas de otras universidades.

C. De la investigación a la innovación

Otro reto de cualquier universidad lasallista. Hacer que la investigación se transforme en innovación. La investigación que finaliza con una maravillosa tesis doctoral aunque esta sea fruto de un trabajo exigente, bien planificado y realizado con rigor, no es el fin de la investigación lasallista.

La investigación lasallista debe tener como fin último devolver a la sociedad en forma de valor, un logro conseguido con nuestra investigación.

Con unas bien definidas líneas de investigación en hábitat y desarrollo sostenible, ofrecer innovaciones que mejoren los ámbitos rurales más desfavorecidos o las bolsas de infraviviendas que rodean nuestras grandes ciudades.

Que la investigación que hagamos en ciencias de la vida

y de la salud, nos lleve a aportar soluciones innovadoras que contribuyan a la mejora de la salud humana, a la mejora de las diferentes especies animales, a la erradicación de enfermedades endémicas.

Investigando en tecnología y en educación, aportemos soluciones que faciliten que la cultura llegue a todos. Que nuestra propuesta metodológica on-line sea la más creativa y eficiente de todas las que puedan existir.

Que los resultados de nuestra investigación en ciencias como teología, filosofía, antropología, etc., nos permita ofrecer claves para conocer mejor a los jóvenes a quienes educamos y aportemos elementos prácticos e innovadores que les ayuden a orientar su vida.

Innovar, finalmente, RE-INVENTANDO como hizo La Salle con sus primeros asociados, dando soluciones a los asuntos que hagan más sólida la transmisión de nuestra fe.

D. Compromiso por el emprendimiento y el desarrollo sostenible

Es la última de las claves que sugiero para consolidar nuestras universidades.

Para que la innovación se convierta en un valor social, necesitamos generar emprendimiento.

En el modelo de universidad lasallista hay que incorporar los espacios y los medios que permitan la interacción de los otros dos grandes entes que pueden hacer cambiar el modelo de hoy.

Incorporemos a la administración. De ellos vamos a recibir ayuda económica, a la vez que se van a implicar con nosotros para que aportemos soluciones a los problemas sociales de la comunidad local.

Incorporemos a la empresa privada, que necesita que le hagamos propuestas para dar soluciones a necesidades de producción y contribuyan a generar tejido y red productiva, que contribuya al desarrollo económico local, y que esta contribución se haga siempre con criterios de sostenibilidad.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

En resumen, el carisma lasallista, que es un don recibido y tenemos la obligación de cuidar y desarrollar para dejarlo

en herencia a los que vienen detrás, nos lleva a una nueva lectura inclusiva de nuestra misión.

Nuestra misión, que es contribuir desde nuestras universidades a que el Reino de Dios se establezca y todos los hombres lleguen a alcanzar la salvación (tanto humana como espiritual), tiene un profundo sentido dinámico y nos exige que, asociados, atentos a las necesidades de los hombres de hoy, demos respuestas coherentes.

Desde nuestras universidades lasallistas, observatorios privilegiados de la realidad social no sólo local sino, por nuestra organización en red, observatorio para conocer la realidad global, respondamos creativamente.

Para ello:

- Que nuestra docencia, nuestra actividad académica, aspire a la excelencia porque se basa en una metodología adecuada y cuida la atención a la formación y desarrollo personal de cada alumno universitario.
- Que nuestra investigación tenga marcadas líneas coherentes que nos permitan conocer las necesidades de los hombres de hoy, sobre todo, las necesidades de los más desfavorecidos.
- Que nuestra innovación dé respuesta creativa a estas necesidades.

Finalizo parafraseando un documento del Instituto de los Hermanos que se publicó en 1966. En este documento titulado "Declaración del Hermano en el mundo actual" se decía algo que sigue siendo válido para todos los lasallistas. Nos invita a que no nos quedemos esperando soluciones que vengan de otro lado distinto de nuestra propia reflexión. Que cada uno de nosotros, asociado a los demás, haga propósito de tomarse en serio encontrar las soluciones que hoy necesitamos y descubrir, en esta búsqueda asociada, nuevas claves que permitan vivir en mayor plenitud nuestra vocación, carisma y misión lasallista.

Ésta será la mejor manera de que en nuestras universidades empecemos a disfrutar de una nueva primavera y hagamos posible el sueño que La Salle y los primeros Hermanos tuvieron: que el carisma lasallista siga vivo y lo transmitamos a los demás.

BIBLIOGRAFÍA

- Cfr. ESTRADA, J. A. (2008) Religiosos en una sociedad secularizada. Madrid, Ed. Trotta, pág. 87.
- HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS. (2002) Reglas de los HHECC. 51, Roma, [s.n.].
- GIL, P. M^a. (1996). El futuro de los religiosos en la escuela, Madrid.
- BLAIN (1733). 1. 169.
- SAUVAGE, M. y CAMPOS, M. (1977). Anunciar el Evangelio a los pobres, París, Beauchesne, pág. 19.
- RODRÍGUEZ, A. E. (2009). La misión lasallista a nivel terciario. IX Encuentro. Philadelphia.
- SENNETT, R. (1977). El declive del hombre público, Barcelona, Península.
- HIRSMAN, A. (1986). Interés privado y acción pública, México, Fondo Cultura Económica.
- BECK, U. (1998). La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad, Barcelona, Paidós.
- GIL VILLA, F. (2001). Individualismo y cultura moral, Madrid, CIS/Siglo XXI.
- MUGUERZA, J. (1995). Desde la perplejidad, Madrid, Fondo Cultura Económica.
- HABERMAS, J. (1999). La inclusión del otro. Estudio de teoría política, Barcelona, Paidós.

¿Es la “pobreza” la que alimenta a nuestros niños y adolescentes?

*A veces sentimos que lo que hacemos
es tan sólo una gota en el mar,
pero el mar sería menos si le faltara una gota.
Si ya sabes lo que tienes que hacer y no lo haces
entonces estás peor que antes.
Hay que unirse, no para estar juntos,
sino para hacer algo juntos.*

Qué pasaría si hoy te levantas después de un profundo sueño que tuviste mientras transcurría parte de la noche y la madrugada, al acercarte a la cocina te das cuenta que no hay nada para desayunar, ni siquiera café. Es tarde y no te da tiempo comprar algo en la calle. Llegas al trabajo y ¿es para ti lo mismo trabajar sin ese tu primer alimento? El día transcurre y no pruebas bocado, sólo comes una que otra comida chatarra. Por fin llegas a casa comes lo que haya por el hambre que traes. Llega la noche, tienes mucha hambre y por razones fuera de tu alcance no pruebas nada, ya es tarde y tienes que dormir... ahora piensa que esto te sucede todos los días, los 12 meses, los 365 días del año, posiblemente toda tu vida.

¿Verdad que eso nunca pasará?

Tal vez conforme leías, pudiste

haber pensado: “en mi casa jamás falta la comida y menos el café”, y que en la calle encuentras cualquier cosa para comer, que si estuvieras sin desayunar en el trabajo, te hubieras vuelto loco(a) y que jamás te vas a ir a dormir sin por lo menos comer algo ligero.

Esta es una de las realidades que viven, día a día los niños y adolescentes de muchas de las comunidades rurales de nuestro país, llamémoslo, pobreza, mala economía, crisis mundial o el adjetivo calificativo que tú le quieras dar, la realidad está presente y tal vez no nos queremos dar cuenta, en México sí existe desnutrición en los adolescentes, existe en Oaxaca y existe en nuestras comunidades rurales.

Para nadie es un secreto que la pobreza existe en todos lados, pero es más común en los lugares rurales, don-





de la pobreza económica es mucho más marcada, hoy en día, nos podemos dar cuenta que nuestros niños y adolescentes no tienen una buena alimentación, o mejor dicho, una buena nutrición, tristemente los motivos son muchos, hay desde el que no le gustan las verduras, las carnes, los cereales, o el que no los come porque no sabe que se deben comer para equilibrar la nutrición, y así podría seguir. La realidad es que entre los pobladores de la comunidad de Xitla y de las demás comunidades del estado de Oaxaca, sufren una situación de crisis económica, por lo regular son mujeres y hombres campesinos que se dedican sólo a producir sus alimentos a través del cultivo de sus tierras y cuidado de sus animales (vacas, toros, chivos, gallinas, guajolote, etc.). Aunado a esto, el número de hijos por familia suele ser grande pues por lo regular tiene entre siete y ocho hijos, mismos a los que tienen que alimentar, vestir, calzar, curar cuando estén enfermos y como dicen las madres de familia: "Todavía darles estudio".

Comentan también, que reciben un apoyo del gobierno federal quien provee una despensa que sólo cuenta con leche en polvo, avena, lentejas y arroz. Productos que son ocupados y divididos para toda la familia y en los días mientras llega la próxima, si no fuera por esa despensa los niños y adolescentes no desayunarían y harían una sola comida al regresar de la escuela. Si es que hay algo que comer.

De este complicado caso, nos damos cuenta que debido a la economía del país, en las poblaciones rurales es como en los niños y adolescentes se están alimentando, y las consecuencias son muchas, principalmente la desnutrición y el bajo rendimiento académico, algo que es notable.

DESCRIPCIÓN DEL AMBIENTE ESCOLAR

La escuela secundaria técnica N° 189 de la comunidad de Santa Cruz Xitla, Miahuatlán, Oaxaca. Se fundó en el año 2008, por lo que sólo tiene dos años de antigüedad. Actualmente no cuenta con un edificio particular, es por eso que está instalada en la esc. prim. bilingüe "Benito Juárez".

Por lo que la secundaria pasa a denominarse "Módulo" de la primaria. Ambas pertenecientes a la sección 59 del SNTE.

El organigrama está compuesto de:

DIRECTOR
SUBDIRECTOR
CINCO PROFESORES

Tiene un total de 123 alumnos de los cuales 73 son mujeres y 50 son hombres.

El turno de este centro de trabajo es matutino en un horario de las 7:00 a.m. a 2:00 p.m.

Existen sólo 3 grupos, 2 de 1° y 1 de 2° grado. Cuenta con 3 salones hábiles para clases y uno como dirección. Po estar en el edificio de la primaria usa todas las instalaciones.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con frecuencia escuchamos decir que debemos tener una alimentación balanceada. Una alimentación correcta consiste en comer, alimentos variados todos los días. En la medida de lo posible, cada comida debe incluir alimentos de todos los grupos (Cereales y tubérculos, verduras y frutas, leguminosas y alimentos de origen animal).

Comer bien no quiere decir comer mucho, sino comer de cada alimento la cantidad necesaria.

Después de observar y analizar detalladamente al grupo 1 "A" de la secundaria antes mencionada, se advierte su desnutrición, sus cuerpos delgados dan cuenta que la ingesta alimenticia de nutrientes es nula o casi nula. Esto debido a una serie de factores que influyen en la mala alimentación. El caso más importante y preocupante es el de la economía por la que pasan los padres en este momento, por su falta de empleo, y el exagerado número de hijos por familia.

Así que, a través de una investigación detallada. Se comprobó que en este grupo de alumnos y la mayoría de alumnos de la escuela, presentan una desnutrición.

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Con la preocupación que causa la desnutrición en todo el mundo, en México y Oaxaca, tomo en cuenta la crítica situación por la que atraviesan los alumnos de la institución al presentar severos cuadros de desnutrición.

Como en cualquier problema las causas suelen ser muchas, lo importante y de gran admiración son las consecuencias que esto genera en su educación. Pues no sólo es su mal rendimiento escolar sino también su salud, incluso una posible muerte.

Se aplicaron encuestas, las cuales al interpretar los resultados en las graficas se encontró que los alumnos cono-

cen todos los alimentos y alguna vez los han probado todos, pero son difíciles de obtener por la mala economía que hace no tenerlos a su alcance. Es como sabemos que el problema principal es el factor económico.

HIPÓTESIS DEL PROBLEMA

Los alumnos de la escuela secundaria técnica N° 189 de la comunidad de Santa Cruz Xitla. Miahuatlán, Oaxaca. Presentan una desnutrición, debido principalmente a la pobreza económica que tiene cada uno en su familia.

Investigación descriptiva:

De los 123 alumnos que componen la Escuela Secundaria Técnica N° 189. 73 son mujeres 50 son hombres. De este total un 80% está en una etapa de desnutrición.

De toda la escuela son 3 grupos, 1° "A" con 40 alumnos 1° "B" 38 alumnos y 2° "A" con 45 alumnos. En 1° "A" 25 son mujeres y 15 son hombres. Los 40 alumnos son originarios de la comunidad de Xitla. De los 40 alumnos 38 presentan desnutrición esto representa el 95% de todo el grupo y sólo 2 no presentan desnutrición esto es el 5% de todos los alumnos. Del total de alumnos desnutridos, 23 alumnos son mujeres y 15 son hombres.

De los 38 alumnos el 100% no consume el grupo de los alimentos de origen animal.

De los 38 alumnos el 100% se alimenta básicamente sólo con frijol, avena, maíz y en ocasiones la variedad de tubérculos.

Los 2 alumnos restantes presentan una economía un poco mayor que los demás y no tiene problemas de consumir los alimentos.

Del total de alumnos "desnutridos", 23 alumnos son mujeres y 15 son hombres.



Grupo de toda la secundaria que se estudió.

De los 38 alumnos 35 han presentado un tipo de anemia, o por lo menos han estado en la centro de salud,

De los 38 alumnos los 38 presentan baja estatura, medidas y peso corporal.

De los 38 alumnos, los 38 presentan complicaciones académicas y bajo rendimiento escolar.

Del grupo 1° "A", se tiene un total de 38 pares de padres de familia, de los cuales 30 hombres son campesinos, los 8 restantes son albañiles, mozos o peones. Y las mujeres son amas de casa.

De los 38 padres de familia, los 38 no cuentan con la economía suficiente para mantener a sus hijos.

Los 38 reciben un apoyo económico del gobierno federal. Y comentan que sólo así han podido obtener muchos beneficios hasta para ellos mismos.

En resumen las estadísticas no fallan es necesario precisar que del 100% el 95% presentan una desnutrición.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

De acuerdo a la situación planteada, se le exige a los padres de familia, a los promotores de salud y a las autoridades correspondientes, que se empapen más de esta problemática para dar juntos una solución.

Contribuyendo cada uno en su área y con la responsabilidad que tenemos cada una de las personas que rodean a los adolescentes de esta comunidad.

Teniendo en cuenta que:

El tratamiento nutricional es una *dieta armónica* de hidratos de carbono, proteínas y grasas; pero con el incremento del porcentaje de proteínas al inicio, se acelera mucho la recuperación en este padecimiento.

La desnutrición prolongada, especialmente si es de hierro, disminuye la capacidad de aprendizaje y razonamiento.

No consumir sopas, ensaladas, ni bebidas antes de comer ya que producen mucha saciedad.

Es necesario capacitar a la comunidad con temas de nutrición y alimentación:

"Capacitaciones a promotores de salud, en la prevención de la desnutrición", "A comer con las manos limpias", "Comiendo lo nuestro seremos mejores".

Revisiones del plan de estudios de los docentes, para que dicten clases de nutrición y alimentación, con propuestas para mejorar la calidad de enseñanza. Capacitación y actualización a docentes.

Propuestas para manejo de gestión Municipal de programas de alimentación y nutrición para el desarrollo rural.

Proyectos de desarrollo rural en base a la nutrición, orientación técnica, intervenciones aplicativas, monitoreo y vigilancia nutricional, seguridad alimentaria, etc.

Ayudemos a nuestros niños y adolescentes, en verdad lo necesitan.

CONCLUSIONES

Es verdad la comunidad de Santa Cruz Xitla, como muchas de las comunidades rurales del país son presa fácil de la pobreza por la que todo el país atraviesa con la crisis económica, aunado a eso los que creemos estar bien, nos damos cuenta del problema que desarrolla una mala nutrición, pero nos volvemos inconscientes, ciegos y sordos ante la preocupante o imposible solución a este padecimiento, si tan sólo prestáramos atención a esto podríamos solucionar gran parte del problema.

Por eso me atrevo a decir que:

La Desnutrición en la comunidad de Xitla, es un problema que en estos últimos años se ha incrementado a comparación de años anteriores, y es muy preocupante por que todos los involucrados en esta problemática, no le prestan la debida atención.

Los padres de familia, Profesores y autoridades correspondientes de la comunidad de Xitla, no podemos cerrar los ojos frente a este problema que crece cada día, existen lugares declarados en extrema pobreza en donde los niños y adolescentes sólo comen una vez al día.

El gobierno local de turno debería de realizar una campaña para poder ayudar a estos sectores castigados por el mal momento económico que se vive.

Existen maneras tan sencillas de poder superar este mal pero la falta de publicidad y difusión sobre qué alimentos balanceados se deben de consumir, hacen que ignoremos algunos alimentos que son ricos e importantes que ayudan a la correcta nutrición.

BIBLIOGRAFÍA

Calzada LR. Crecimiento del niño. Fundamentos fisiopatológicos. México. McGraw-Hill Interamericana. 1998.

Calzada LR. (editor) Repercusiones del medio ambiente en el crecimiento. México. Bermúdez. 1999.

Cravioto . Arrieta R. Nutrición, Desarrollo Mental, conducta y aprendizaje. México DIF-UNICEF. 1982.

Ramos GR, Mariscal AC, Viniegra CA, Pérez OB (editores) Desnutrición en el niño. México Hospital infantil de México. "Federico Gómez" 1999.

WaterlowJc. Reflections on the stunting. UNICEF-OMS. 1991.

INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Bitácora y archivos de la misma escuela (Datos de la escuela).

Centro de salud indígena de Santa Cruz Xitla, Miahuatlán, Oaxaca.

Médicos y nutriólogos del Instituto Mexicano del Seguro Social. Hospital Rural N. 24. Miahuatlán, Oaxaca.

La Responsabilidad social de la Universidad Lasallista: Elementos para la reflexión y el debate

El tema de la responsabilidad social ha sido el centro de múltiples reflexiones en los últimos años. A partir de su constante presencia nos ha sido posible rastrear el asunto por varias décadas y, más allá de que el término como tal no sea el mismo, desde los orígenes de las cooperativas y, después, por ejemplo, con los postulados de la Economía Social de Mercado, aparecen elementos que nos permiten pensar que la dimensión social de las instituciones, especialmente referidas a las empresas, se ha convertido en el objeto de preocupación de pensadores como también de organizaciones sociales y gubernamentales. No obstante desde los años 90 el tema se ha instalado como prioritario en la reflexión, quizás como un efecto de la globalización y también de los desafíos que los temas ambientales han ido proponiendo al mundo de hoy.

Se podría decir también que en los 90, después del quiebre de los socialismos históricos y cuando los modelos económicos de libre mercado se constituyeron en prácticamente la única posibilidad de organizar las sociedades, paralelamente surgió la necesidad —y con ella la angustia— de encontrar formas de llamar la atención sobre la justicia, la equidad, el respeto al medio ambiente porque resultó claro desde el principio, que estas mismas políticas potencialmente conllevaban un modelo que podía resultar depredador e incluso salvaje. Los acontecimientos del último año nos han vuelto a plantear el fantasma de que un tipo de desarrollo así entendido, resulta fatal para el progreso y crecimiento de los pueblos además de tornarse pesado e insostenible.

Por otro lado, desde los años 70 y con más fuerza desde el final de los 80, el Desarrollo Humano Sustentable se ha posicionado como referente de la acción política y social, como objeto de estudio de académicos e investigadores de diferentes áreas del conocimiento, como preocupación central de organismos multilaterales del tenor, por ejemplo, de la Organización de las Naciones Unidas, y como un llamado an-

gustante a la imposibilidad de pensar y hablar de desarrollo, si este concepto compromete la posibilidad de existencia de las próximas generaciones, la destrucción del medio ambiente, la exclusión social, el irrespeto de la dignidad humana, el desprecio por la vida en todas sus formas y manifestaciones, además del aumento exponencial de la pobreza.

De alguna manera todas estas circunstancias han convergido en el momento actual para llamar la atención sobre el hecho de que si no se toman medidas al respecto, todos saldremos perjudicados. Quisiera pensar que la Responsabilidad Social respondió más a un sentir altruista o de una vivencia del valor de la solidaridad que a una decisión desesperada. Es posible que en muchos casos haya sido así. Sin embargo, la historia de las organizaciones productivas y empresariales no necesariamente nos lo muestran de esta manera. Desde la remota Revolución Industrial hemos visto que la preocupación por el trabajador no fue necesariamente la enseña de aquellos industriales, lo que ocasionó fuertes movimientos sociales, la aparición de los movimientos socialistas y el surgimiento, incluso, de la llamada Doctrina Social de la Iglesia¹ que, a finales del siglo XIX clamó por las condiciones justas para el trabajo y el crecimiento de los pueblos. Desde entonces el asunto ha estado siempre presente. Para el caso de la Iglesia, ha representado el desarrollo moderno de un pensamiento social hecho explícito tanto en las encíclicas papales, el Concilio, las Conferencias episcopales generales y los pronunciamientos de las comunidades eclesiales locales.

La reciente Encíclica de Benedicto XVI pone de presente el tema de la responsabilidad social y lo desarrolla prolijamente llegando incluso a plantear sus mismos peligros. En palabras del papa:

es verdad que se está extendiendo la conciencia de la necesidad de una «responsabilidad social» más amplia de la empresa. Aunque no todos los planteamientos éticos que guían hoy el



debate sobre la responsabilidad social de la empresa son aceptables según la perspectiva de la doctrina social de la Iglesia, es cierto que se va difundiendo cada vez más la convicción según la cual la gestión de la empresa no puede tener en cuenta únicamente el interés de sus propietarios, sino también el de todos los otros sujetos que contribuyen a la vida de la empresa: trabajadores, clientes, proveedores de los diversos elementos de producción, la comunidad de referencia.²

Se podría decir, entonces, que hoy existe no sólo un llamado sino un fuerte movimiento hacia la responsabilidad social. De hecho, estoy convencido de que todo lo que es susceptible de impactar la sociedad conlleva una gran responsabilidad, sea una empresa, una ONG, la ciencia, la política y cualquier otra actividad o ejercicio humano. Pero el objeto de estas páginas es plantear el tema de la Responsabilidad social de la universidad y, más aún, de la universidad lasallista. Quisiera decir desde el inicio que encuentro numerosas similitudes y que creo que tanto empresas como universidades tienen que ser socialmente responsables; pero pienso que los dos temas no son necesariamente equiparables, entre otras cosas, porque aunque creo que la universidad tiene dimensiones empresariales que requieren, en muchos casos, una 'gerencia' efectiva, ésta dista mucho de ser una empresa en los términos en los cuales se plantea la responsabilidad social empresarial, que es donde encontramos la mayor literatura al respecto del tema, pero, que también, nos llevará

a otros problemas actuales como las universidades corporativas o, incluso, los peligros que conlleva la estandarización de muchos procesos universitarios como, por ejemplo, las mismas acreditaciones y certificaciones en las que todos nos hayamos inmersos. En síntesis, lo que quiero plantear, es que el ejercicio de la responsabilidad conlleva dimensiones comunes y otras bien diferentes en la manera como empresa y universidad han de ser responsables frente a la sociedad. Las dos comparten la dimensión ética con que su accionar afecta a la sociedad y su entorno, pero se distancian en que su razón de ser, su identidad y su tradición las obliga a posicionarse de manera diferente frente a la sociedad, el estado y el sector empresarial.

1. SOBRE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Debo confesar que el término como tal me produce algo de dificultad. Si atrás hice referencia a la historia de la empresa y al por qué se ha llegado a la necesidad de plantear su responsabilidad social, resulta por lo menos curioso observar que la historia de la universidad es bastante diferente porque, desde sus inicios, esta institución de casi diez siglos de antigüedad ha sido el hogar de los pensadores, del pensamiento alternativo, del conocimiento, de la discusión, del disenso, de la ciencia; pasando por haber sido, incluso en épocas recientes, trinchera de la revolución, o aparato ideológico de los regímenes políticos de todos los pelambres y matices: democráticos o de facto, de derecha o de izquierda, radi-

cales o blandos, políticamente correctos o descaradamente irreverentes. No obstante, la universidad ha intentado ser fiel a lo que secularmente la ha identificado: ser parte de la conciencia moral de los pueblos, el espacio para la búsqueda de la verdad, el sitio de la novedad, o como dijera Derrida, la universidad “de acuerdo con su vocación declarada, en virtud de su esencia profesada, ésta debería seguir siendo un último lugar de resistencia crítica —y más que crítica— frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos”³. Y, precisamente esto, una responsabilidad social así entendida y vivida podría hacer que algunos grupos lo consideraran como “socialmente irresponsable”.

1.1 De la responsabilidad social empresarial a la responsabilidad social universitaria

*La Responsabilidad Social es la capacidad de respuesta que tiene una empresa o una entidad, frente a los efectos e implicaciones de sus acciones sobre los diferentes grupos con los que se relaciona (stakeholders o grupos de interés). De esta forma las empresas son socialmente responsables cuando las actividades que realiza se orientan a la satisfacción de las necesidades y expectativas de sus miembros, de la sociedad y de quienes se benefician de su actividad comercial, así como también, al cuidado y preservación del entorno*⁴

Aunque se pueden encontrar numerosas definiciones de *Responsabilidad social Empresarial o Corporativa*, éstas hacen referencia a puntos comunes como, por ejemplo, al compromiso inherente a su acción y planeación para no ser solamente cumplidoras de la normatividad sino ir más allá, para defender los derechos humanos, para tener una política de calidad ética, para tener en cuenta el desarrollo humano sustentable, para identificar el impacto ambiental y para respetar el medio ambiente. Sin duda que todos estos elementos son fundamentales también para la universidad en cuanto es una entidad social. Y es en este marco, donde suponemos una serie de elementos que se dan por descontados: una universidad que cumple fielmente sus compromisos laborales tales como salarios dignos, los aportes a la seguridad social, el cumplimiento pleno de las normas laborales sin esquinces tan posibles y comunes en la práctica laboral de hoy; además de los temas conexos a medio ambiente, cuidado de la naturaleza, defensa de la vida, etc.

No obstante, la universidad es, primordialmente, formadora de personas y generadora de conocimiento más que productora de bienes o proveedora de servicios. Desde tal virtud, el mundo de hoy nos exige no solamente formar buenos profesionales, si por ello hemos de entender que sean competentes y éticamente responsables. Implica, además, que sean sensibles a los problemas sociales, respetuosos de la dignidad humana, defensores de la justicia y la equidad, comprometidos con el medio ambiente, creativos en la búsqueda de soluciones a la complejidad del presente, y partícipes de los procesos políticos y democráticos de sus países y comunidades. Esto de alguna manera nos vincula a la dinámica social, es decir, nos hace ‘pertinentes’. Y sin

embargo, más que pertinente —si por ello hemos de entender el alineamiento con lo políticamente correcto y con la satisfacción de las expectativas que los gobiernos o la mayor parte de los grupos sociales tienen frente a la universidad—, quizás se podría decir que buena parte de la pertinencia de la universidad es, precisamente, ser impertinente. No de otra manera podría ser parte de la conciencia moral de un país ni podría ser el lugar donde la crítica, la propuesta, el examen de lo comúnmente aceptado, el pensamiento novedoso, la alternativa pueda tener lugar. La universidad, por lo tanto, es también —al menos en la mayoría de ellas— el lugar de los jóvenes y de los académicos, del diálogo posible de las nuevas generaciones que buscan el conocimiento y de los profesores e investigadores que se ocupan de él, no como dispensadores sino como generadores, no como los que enseñan sino como quienes crean las condiciones para que aprender sea posible.

Podría arriesgarme a decir que la universidad que nunca ha dejado de pensarse a sí misma tanto como a la sociedad donde está inmersa, que continuamente reflexiona sobre su ser y quehacer, que ha ejercido la autonomía responsablemente, que ha asumido como preocupación fundamental de su trabajo la búsqueda de respuestas a las inmensas problemáticas actuales, que ha luchado por la equidad, y que ha defendido la libertad y la justicia, puede asegurar una dirección y una razón de ser socialmente responsable. En pocas palabras, trasladar sin más el concepto y los criterios de responsabilidad social empresarial a la universidad no le conviene a esta última porque por importante y necesario que resulte el tema en el mundo de la empresa, para el caso de la educación superior resulta reducido precisamente por la inmensa responsabilidad de la universidad frente a la sociedad, al estado y a la empresa misma.

De tal suerte, es posible que sigan existiendo empresas que no sean muy responsables socialmente —lo que no debería darse—, pero sería imposible pensar una universidad que no lo sea, porque, o no es digna de tal nombre o puede ser simplemente un negocio con implicaciones de responsabilidad pero no la institución casi milenaria que ha crecido, cambiado y aportado al ritmo de la historia.

1.2 De la responsabilidad social universitaria a la responsabilidad social empresarial

Los proyectos educativos universitarios y, sin duda alguna, los lasallistas proclaman la educación integral como uno de sus objetivos primordiales. A esto se une la proclamación de una preocupación por la formación ética de los estudiantes. El Superior General en su reciente mensaje a las Universidades Lasallistas hace un balance de los puntos comunes que nuestros textos universitarios inspiracionales presentan. Quiero señalar uno que me parece fundamental para nuestro tema. Dice el Superior

(Somos Universidades que) promueven, mediante la enseñanza, la investigación y la extensión, una formación integral para el desarrollo humano de profesionales líderes, íntegros e idóneos, convencidos del valor de la dignidad de la persona y de su

destino trascendente; con responsabilidad comunitaria y que por sus valores contribuyen a esa transformación social con una inspiración cristiana y con visión humanista y ética, desde el Evangelio de Jesús. Los valores que privilegiamos son el sentido de la verdad y el respeto por la autonomía de los saberes, la solidaridad y la fraternidad, la honestidad y la responsabilidad social, el respeto y la tolerancia, la esperanza y la fe, la comunidad y el servicio... (Universidades comprometidas) con una sociedad más democrática y justa, ampliando las oportunidades y el reconocimiento de la pluralidad y el derecho de las minorías. Sus valores son la equidad, al defensa de la vida, la construcción de la nacionalidad y el desarrollo humano integral y sustentable. Nos comprometemos a estudiar la causa de la injusticia, la pobreza y la opresión. Valoramos la dignidad del trabajo, promovemos el cambio de sistemas opresores”⁵

La constatación del Hermano Superior es un llamado de atención y un desafío. Siempre es asunto de preocuparnos las posibles brechas entre nuestros textos y la realidad en la que vivimos. No estoy haciendo un llamado a la autoflagelación pero sí a la autocritica. Resulta evidente que anhelamos en lo más profundo de nuestros corazones y nos esforzamos por llevarlo a la práctica; pero no siempre los resultados se compadecen con los esfuerzos, o, quizás, los discursos que manejamos en nuestras universidades no siempre suelen ser coherentes con las mismas prácticas universitarias, con los diseños curriculares, con las relaciones pedagógicas, con los procesos de formación humana en nuestros campus e, incluso, porque los temas que son fundamentales en la misión lasallista: “la formación de la persona toda” no son objeto de los estándares de los procesos de evaluación externa. Y, nosotros mismos, no hemos podido encontrar un modelo que nos permita evaluar —más que medir— el efecto de nuestros modelos pastorales, de servicio a la comunidad, de vivencias éticas, de compromiso social de nuestros egresados. Hacemos hoy balances sociales pero, lo que aquí cuenta, es el real impacto de nuestros procesos educativos en el mejoramiento de nuestras sociedades en términos de mayor equidad, de justicia, de oportunidades para la mayoría, sin olvidar el crecimiento económico y el desarrollo científico y tecnológico.

La verdadera calidad de nuestras universidades nos la jugamos en la manera como nuestros egresados impactarán la sociedad, es decir, en la manera como se posicionen y actúen en el sector empresarial, en la forma en que generen riqueza, en las decisiones que toman para ayudar a construir una sociedad más equitativa, también en las relaciones interpersonales que generan con colegas, jefes, subordinados, clientes, y en los modelos que animan su posicionamiento económico, etc. De allí, que si reconocemos como otra función primordial para la universidad de hoy la transferencia del conocimiento que genera, tendremos como misión fundamental la construcción de vías que hagan posible tal transferencia, con la clara intención de impactar tanto el medio social como el aparato productivo, enfatizando, sobre todo, la posibilidad de democratización del mismo conocimiento al ser usado por las poblaciones menos favorecidas.

1.3 Universidad-Empresa-Estado: una “triple hélice” que interrelaciona tres actores fundamentales en el mundo de hoy
Estado, universidad y empresa son tres realidades que no solamente coexisten sino que se necesitan mutuamente, lo que implica una profunda relación de interdependencia. Es posible que en épocas no muy remotas las viéramos como instituciones independientes en las que las animaba más un espíritu de confrontación y desconfianza que propiamente de colaboración. Los vaivenes de la historia nos permiten poder ver estas realidades. Pasemos, para el caso de la realidad latinoamericana, un vistazo rápido. Las primeras décadas del siglo XX fueron los años de la Reforma de Córdoba, tan importantes para la historia del Continente; para muchos, fue realmente el inicio del siglo XX. La universidad pública latinoamericana reivindicó su autonomía y rechazó los esquemas coloniales o decimonónicos de una universidad anclada en el pasado, al servicio de la educación de las élites de la época sin mayor protagonismo en las sociedades. Córdoba permitió la evolución hacia un pensamiento de mayor impacto político y, sin duda, más novedoso en términos de propuestas, crítica social y participación. No obstante, el impacto de la Reforma de Córdoba fue de diferente intensidad en nuestros países.

Ya en los años 60, en épocas de la Guerra Fría y las realidades internacionales consecuentes encontramos una universidad latinoamericana más ideologizada, hogar para muchos de los movimientos sociales, guerrilleros y de partidos de izquierda, que entró en franca confrontación con los gobiernos, con el ‘status quo’, y que jugó un papel muy importante en la interpretación de la realidad al crear un discurso social que inspiró a muchas generaciones —quizás la mayoría de los que nos encontramos aquí— y al ser una de las grandes protagonistas de los diferentes movimientos sociales y políticos. Alternamente, desde una sincronía casi natural, muchos de estos movimientos planteaban un modelo económico en contravía con los esquemas del momento, lo que hizo que la idea de “empresa” fuera vista con prevención y entendida como punta de lanza del capitalismo y espacio para la explotación de los trabajadores, situación que hacía casi imposible una relación con la universidad. De alguna manera, las tres instituciones se miraban entre sí con sospecha y desconfianza.

Los acontecimientos que rodearon la caída de los grandes socialismos, la inminente globalización, los nuevos esquemas políticos y económicos, además del advenimiento de la sociedad del conocimiento, hicieron que las cosas evolucionaran hacia otros horizontes, haciendo posibles otros esquemas de relación entre instituciones, planteando la necesidad de una interrelación y, en mayor proporción, de una interdependencia entre el Gobierno, la Industria y la universidad. El modelo de la “Triple Hélice” propuesto por Etzkowitz⁶ e inspirado en la dinámica que con más fuerza se daba en los Estados Unidos, define esta tendencia desde la interrelación e interdependencia del Estado, quien crea los marcos legales, subvenciona, y regula la propiedad intelectual; la Universidad, que genera el conocimiento a partir de su investigación y lo transfiere como innovación a la Industria que lo usa para generar nuevas empresas para fortalecer el crecimiento económico. Aunque el modelo produce críticas

y, más aún, aflora con frecuencia la idea de que la universidad perdería su razón de ser al permitir que sus funciones se comercialicen o vendan al mejor postor, lo que se observa en los sistemas universitarios de los países desarrollados es, precisamente, un movimiento rápido y difícilmente atajable hacia la consolidación del modelo. Pienso que es una realidad hoy imposible de desconocer y que se encuentran claramente reflejada en los planes de desarrollo y los planes estratégicos de la mayoría de nuestros países y, de manera evidente, de los Estados Unidos, de la Unión Europea y de las llamadas economías emergentes como México, Brasil y Argentina, la India y China.

1.4 La universidad como referente social

Son de todos bien conocidas las grandes incertidumbres que se experimentan hoy al tratar de pensar el papel y la misión de las instituciones en estos tiempos postmodernos o transmodernos. En las últimas décadas la sucesión de acontecimientos de todo tipo, de fenómenos culturales, de situaciones sociales y políticas, de transformaciones antropológicas, de revisiones éticas y morales, de desarrollos científicos y tecnológicos como también de la misma aproximación al sentido de la ciencia y la tecnología, han hecho que los cuestionamientos lleguen por doquier a todos los espacios y que las respuestas que hasta hace poco dieron significado y explicación a las inquietudes omnipresentes de la humanidad deban ser replanteadas y reformuladas.

La universidad no es ajena a todos estos procesos históricos. Más aún, no solamente es cuestionada en su misión, razón de ser, y tradición histórica sino, que a la vez, es exigida para aportar en la construcción de sentido, en la búsqueda de referentes, en la formación de profesionales que demanda el mundo globalizado, en la producción de conocimiento y en una misión, concedida a la educación en la historia pero ante la que existen tantas incertidumbres como posibilidades: la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos, de científicos, de líderes, de personas para una sociedad que inquiere, erige, toma partido, defiende o contrapone, como pocas veces antes, lo propio y lo diverso, lo local y lo global, lo individual y lo común, lo público y lo privado, lo democrático y lo autoritario, lo científico y lo mítico, dificultando, así, la síntesis o la armonización de los contrarios. Tiempos, sin duda, de oportunidades, de posibilidades, de creatividad, de búsqueda, de concertaciones, de aventura.

Son pues tantas las consideraciones que pudiéramos hacernos y tan profundos los cuestionamientos que surgen en esta hora que resulta imposible abordarlos en esta ocasión. Quizás -es mi interés al plantearlos- podamos suscitar una reflexión en la Universidad y buscar referentes para ofrecernos y ofrecerla a los jóvenes que se educan con y entre nosotros. Ciertamente que la universidad es, fundamentalmente, pregunta. O como dijera Martin Heidegger en su cuestionado discurso al tomar posesión del rectorado de la Universidad de Friburgo: "la autonomía sólo se justifica sobre la base de la autorreflexión"⁷. Nuestros proyectos educativos expresan también la idea de cuestionamiento permanente sobre su razón de ser instándonos a que la universidad está compro-

metida con una reflexión rigurosa sobre sí misma, sobre la ciencia, sobre la filosofía y sobre todas las formas superiores de cultura. La Universidad deberá dar cabida a otras formas de conocimiento y a los retos que la sociedad y la cultura le presenten⁸.

2. LA UNIVERSIDAD, SU HISTORIA Y SUS FUNCIONES. UN PUNTO DE LLEGADA: LA UNIVERSIDAD POLÍTICAMENTE RESPONSABLE

La historia de la universidad⁹ nos ayuda a comprender mejor cómo la institución universitaria, solo sobrepasada en antigüedad por la Iglesia, ha ido transformándose y jugando varios roles en cada momento de su historia.

2.1 Una mirada a la historia

Sin pretender ir a los detalles de su milenario recorrido, vale la pena recordar que la universidad en Occidente nació en el siglo XI en la Europa medieval y las primeras que tuvieron tal nombre se ubicaron en Bolonia, París y Oxford. Funcionaron en sus inicios más al estilo de grupos de jóvenes estudiantes que se reunían en torno a la figura de maestros -generalmente en temas de filosofía y teología- quienes visitaban las diferentes lugares de Europa y que poco a poco fueron constituyéndose en comunidades de estudiantes y maestros como instituciones más formales y localizadas en el espacio, favorecidas por algún obispo o príncipe que las patrocinaba y financiaba convirtiéndose en el lugar de los grandes debates académicos de la época. Con un currículo que cubría el Trivium y el Cuadrivium, las primeras universidades fueron dando cabida a las conocidas artes liberales y que generarían después las profesiones. En los siglos XVI y XVII aparecen numerosas e importantes universidades que consagraron la libertad de investigación intelectual y, por supuesto, empezaron a tomar otros roles sociales más allá de la comunicación de las verdades reveladas y la discusión teológica. El siglo XVI trajo también una explosión de conocimiento científico que tocó a las universidades aunque, a decir verdad, estos movimientos se dieron más en academias o centros de estudios que no eran necesariamente universidades.

Sin embargo, y entroncada con sus orígenes, la universidad moderna tiene también su origen en Europa a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX en que empiezan a marcarse diferentes tradiciones que tuvieron mucha importancia y ayudaron a modelar la idea contemporánea de universidad. La tradición inglesa e irlandesa enfatizó la formación del 'gentleman', el hombre culto y poseedor de un conocimiento clásico para impactar el tono de la sociedad. Este modelo fue profusamente implementado en los Estados Unidos con la aparición de numerosos *colleges* centrados en las artes liberales. Fue en Alemania donde apareció, en los albores del siglo XIX, la universidad dedicada a la investigación. La interdependencia de la docencia y la investigación fue la característica de la universidad humboldtiana que habría de impactar con mucha fuerza la historia de las universidades en los Estados Unidos como también en el Reino Unido. Al tiempo, la reforma universitaria de Napoleón, concibió la universidad francesa con la misión de formar los profesionales que

necesitaba el Estado para su consolidación y desarrollo. Este modelo tiene mucha importancia porque es el que imperará en Latinoamérica y marcará la fundación de numerosas universidades públicas y privadas durante el siglo XIX y XX.

La universidad del siglo XX había ya empezado a amalgamar diferentes tradiciones y a sistematizar las que se han considerado sus tres funciones primordiales. Las reflexiones de José Ortega y Gasset habrían de tener gran impacto en la conceptualización de la universidad contemporánea al proponer la docencia, la investigación y la extensión como la razón de ser de la misión universitaria.¹⁰

La universidad lasallista apareció en la segunda mitad del siglo XIX en los Estados Unidos como escolasticados universitarios que se convirtieron en *Colleges*, primero en Filadelfia y Manhattan y después en el Oeste y en el Midwest. En América latina, y en una tradición diferente, la más antigua de las universidades existentes es la Universidad La Salle de México, D.F fundada en 1962. Desde entonces han ido apareciendo en los diferentes países del Continente numerosas instituciones pero, de modo impresionante, en los años 90 del siglo pasado y en los inicios del siglo XXI.

Todas las universidades hoy viven procesos de transformación, reconceptualización e incluso de recreación debido a las circunstancias históricas, a las demandas sociales, y a las dinámicas que atraviesan el mundo, especialmente la globalización y el advenimiento de la así llamada Sociedad del Conocimiento. Si la universidad es espacio para la investigación y esta es una de sus funciones primordiales, necesariamente una economía basada sobre el conocimiento impactará dramáticamente el ser y *quehacer* de la universidad. Una universidad que hoy sólo se entiende en la capacidad de ser una 'universidad políticamente responsable', en tanto que tiene que formar los profesionales responsables socialmente y, al tiempo, ser ella misma responsable en sus decisiones, sus intencionalidades, en los modelos que propicia, en el conocimiento que genera, en los problemas que aborda, el tipo de investigación que privilegia, la intervención que realiza, la transferencia que propicia, la crítica que asume, la propuesta que ofrece; en pocas palabras, en las decisiones políticas que asume y vive.

2.2 La responsabilidad: el soporte de la autonomía.

La larga tradición de la universidad proclama ante los Estados y la conciencia de los pueblos los principios fundamentales y los medios que deben sustentar, en el presente y en los años por venir, la vocación de la universidad; siendo explícitos en la defensa de la autonomía universitaria, el ejercicio de una actividad docente estrechamente ligada a la investigación —como dos caras de la misma moneda— procurando que la misión de la universidad en la búsqueda del saber universal, desconozca las fronteras geográficas y políticas para poder interactuar y avanzar en la búsqueda de una sociedad que se transforma e internacionaliza.

Éstas, son luchas y postulados que también sentimos como preocupaciones en nuestros pueblos. Resulta claro que la universidad latinoamericana tiene que pensarse continuamente a sí misma y pensar los principios que la inspiran,

porque no son pocos los peligros que acechan la autonomía que, si bien garantizada por la mayoría de las Constituciones o las leyes de nuestros países¹¹, sufre embates y es amenazada desde distintos frentes. No se trata sólo de pensar en las regulaciones que pueden venir del Estado o de los requerimientos de las agencias financiadoras o certificadoras, sino también en la misma relación con la empresa, el sector productivo, los gremios y la relación de la universidad con tantas otras entidades con quienes adelanta proyectos comunes. No entiendo la autonomía sólo como posibilidad de darse su propio gobierno sino que implica siempre capacidad cierta de autorregulación, consciencia de la responsabilidad política, y continua rendición de cuentas que hace que la sociedad comprenda y asuma que la autonomía de la universidad es una necesidad para preservar las libertades, para generar conocimiento que permita transformar las estructuras pero también para entenderlas mejor, y ser elemento de cohesión en la búsqueda de proyectos posibles e incluyentes. La universidad tiene que ser autónoma para poder ser árbitro epistémico, generadora de conocimiento pertinente, parte de la conciencia ética de la nación, y propulsora de nuevas estructuras; pero su autonomía no puede ejercerla independiente y desarticuladamente de las fuerzas vivas de la sociedad, con quienes debe interactuar siempre, con identidad clara, sí, pero con capacidad de escucha y diálogo permanente. El autismo institucional, pues, ha de ser proscrito de una educación superior que propende ser también para lo superior.

De la misma manera, la universidad no puede renunciar a repensarse siempre y a transformarse a sí misma; no habría autonomía posible si esta vocación no viene de su interior. En varias ocasiones son los Estados los que con sus regulaciones han transformado las estructuras de la universidad. No debería ser así. Si buena parte de la 'inteligencia' de una nación está en la educación superior, es también la universidad la que tiene que mostrar su capacidad de autotransformación de manera proactiva y no reactiva. No se trata sólo de adaptarse a las nuevas realidades: esto puede ser más peligroso que clarividente. La adaptación puede resultar en una trampa para la evolución. Desde su autonomía, su reflexión permanente, sus disensos y consensos, y su misma perspicacia, la universidad ha de ser capaz de proponer, de mostrar y demostrar modelos, y de insistir, resistir y persistir en proyectos que congreguen, que incluyan, que defiendan la dignidad de las personas, el ejercicio de la libertad respetuosa de todos, de la crítica abierta y sin máscaras, de los diálogos que generen proyectos con máximos comunes posibles y no a partir de posiciones integristas o fundamentalistas que son excluyentes por naturaleza, de la construcción de nación que no de la destrucción de los pocos medios que disponemos para poder hacerlo. Pero qué difícil es. En esto debería haber un contraste claro con las instituciones políticas, especialmente las legislativas, porque suele suceder que estas células intentan cambiar a todo el mundo, propenden por todas las transformaciones pero son, a su vez, incapaces de hacerlo consigo mismas para ponerse a tono con las realidades y las dinámicas sociales. Son tantos los cambios ocurridos en las últimas décadas que pareciera que mucha gente, in-

cluso al interior de las universidades, no se percatara de ello. Muchos permanecen dando vueltas en torno a sí mismos sin darse cuenta que lo que se mueve y desplaza es la realidad que los rodea. ¿Sufriríamos de algo parecido en la universidad latinoamericana y, en especial, en la universidad lasallista? Acaso, ¿no vemos con frecuencia situaciones parecidas entre grupos minoritarios al interior de nuestros campus? ¿No se da también entre los académicos y directivos un miedo ante lo incierto y un repliegue de velas para defender prerrogativas y tradiciones obsoletas que no se compadecen con un mundo complejo y cambiante, que exige mayor articulación y creatividad?

La Universidad siempre nos presenta una paradoja, mejor, un oxímoron: ser tradicionalmente innovadora. Por un lado, una tradición milenaria que la ancla al pasado pero, de otro, una sociedad siempre en movimiento que la desafía para crear e innovar, para actualizar porque "la tradición está muerta si queda intacta, si una invención no la involucra dándole vida, si no se la innova mediante un acto que la recree"¹²

En palabras de Agustín Escolano,

la Universidad que aprende o universidad reflexiva, reduce la complejidad y racionaliza las amenazas, incrementando a veces paradójicamente la misma complejidad de la que parte. De este modo, la institución que asume este modelo incorpora en sus estructuras comportamientos de una cierta inteligencia para sobrevivir de forma proactiva. Si no fuera por esta acción poietica de los sistemas, las culturas organizacionales no sobrevivirían a las inexorables crisis evolutivas a que se ven sometidas y se reducirían a rudimentos arqueológicos, tan esclerotizados como los que se pueden observar en las civilizaciones decadente"¹³.

Vaya desafío para el hoy de nuestras universidades.

3. LA UNIVERSIDAD LASALLISTA Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

No me gusta pensar en términos de que existe algo exclusivo de los lasallistas en su propuesta educativa, sea en la educación formal o no formal, en la educación básica o en la universitaria. Más bien me gusta plantear que hay varios temas que son inherentes a la educación cristiana y, por ende, a la lasallista y que sin ser exclusivos de alguna institución en particular, si no se dan en nuestra propuesta harían que la oferta educativa que presentamos no sea lasallista. En otras palabras, los temas que propongo a continuación pueden encontrarse en otras propuestas universitarias, incluso las de carácter laico. Pero, si no se dan en nuestra propuesta de educación superior, creo que no podríamos llamar a nuestra universidad "lasallista". Quizás, si existiera, una especificidad nuestra es algo de estilo propio hecho explícito en una interrelación educativa basada en los valores lasallistas centrales de la fe, la fraternidad y el celo que de la misma manera requieren ser resignificados para el mundo universitario.

3.1 Humanismo y ciencia: un diálogo irrenunciable de la universidad lasallista

Pienso que humanismo y ciencia son dos conceptos complementarios aunque en momentos de la historia se les haya contrapuesto. El humanismo históricamente fue identificado con la búsqueda del ideal grecolatino propio del Renacimiento como también del regreso a lo "clásico", y ha sido relacionado estrechamente con las artes, la literatura, la poesía. Sin bien es cierto que todos estos elementos siguen subsistiendo en el concepto, fue en la tradición germana del siglo XIX donde se le identificó con teorías y prácticas educativas que también anhelaban el ideal clásico de libertad como reacción a la excesiva influencia escolástica. La idea más o menos aceptada y generalizada de que el humanismo acentúa la importancia de la dignidad humana y la integración de los valores ha vuelto bastante confuso el tema, especialmente cuando se le apellida, sea como humanismo cristiano, humanismo científico, humanismo ateo o humanismo existencialista. Todo lo anterior me parece que presenta elementos muy enriquecedores para la reflexión y para la elaboración de un concepto, sin duda necesario. En efecto, Edward Said en su ensayo "Humanismo y crítica democrática" expresa que "el humanismo no es un modo de consolidar y afirmar lo que 'nosotros' siempre hemos sabido y sentido, sino más bien un medio para cuestionar, impugnar y reformular gran parte de lo que se nos presenta como certezas ya mercantilizadas, envasadas, incontrovertibles y acriticamente codificadas, incluyendo las contenidos en las obras maestras agrupadas bajo la rúbrica de 'clásicos'"¹⁴

Pero mi pretensión es más modesta y quisiera entender el humanismo como la búsqueda constante de lo profundamente humano, del sentido de los valores y de la grandeza de la relación de las personas y, sobre todo, de la búsqueda de espacios de sentido que no agotan o a los que no pueden dar respuesta plena el método científico, la tecnología avasallante, la política que se presenta como panacea social, el dogma acrítico, la religión a la carta, o el fundamentalismo de cualquier tipo. Me gusta pensar el humanismo como el fortalecimiento del espíritu libre, crítico, solidario con la suerte del mundo y de la historia, que trasciende las búsquedas y que se siente siempre insatisfecho, que cree en las posibilidades del ser humano, que disfruta la vida, que busca y admira la belleza, que se compromete en la consecución de comunes utópicos más allá de los referentes inspiracionales del mismo humanismo, y que se trasciende a sí mismo para tratar de encontrar en Dios la serenidad, la fuerza, la constancia.

De otro lado, reconozco el valor de la ciencia, del conocimiento y la tecnología; del trabajo de las comunidades académicas para aproximarse al entendimiento de los fenómenos naturales, sociales y humanos; de la necesidad inaplazable de generar y aplicar el conocimiento a la creación de riqueza y el aprovechamiento de las tecnologías para mejorar las condiciones de los pueblos, buscar explicaciones racionales y lógicas a los problemas, mejorar la productividad y resolver realidades tan presentes y angustiantes como el hambre, la enfermedad, la vivienda; y, de la urgencia que la

ciencia se vuelva para nosotros los latinoamericanos un tema del cotidiano, un problema de política pública y un escenario de participación y encuentro.

Humanismo y ciencia han de encontrar en la Universidad Lasallista un espacio para el diálogo, para el mutuo cuestionamiento, para enriquecerse en la medida en que ambos buscan respuestas a los grandes enigmas de la humanidad, a los grandes desafíos de los tiempos y de los lugares. Sus fronteras son borrosas y continuamente se entrecruzan. El tema de los valores o del sentido no puede ser exclusivo de ninguno de estos campos. Si bien en el humanismo los valores que surgen de las convicciones religiosas, de la estética, de la reflexión filosófica, de la creatividad artística, de la dimensión social de las personas tienen preeminencia; y, si bien la rigurosidad racional, la constatación experimental, la exactitud del lenguaje matemático, la formulación de leyes y teorías explicativas, y la construcción de modelos empíricamente sostenibles son actitudes propias de la ciencia, no podemos pensar que el humanismo puede ser ajeno a enriquecer estas actitudes, que la ciencia pueda estar desprovista de valores para su ejercicio o que la ciencia no tiene la capacidad de cuestionar continuamente la ética y las posiciones morales de los grupos. La historia nos ha enseñado que también la deshonestidad ha permeado en ocasiones la práctica científica sea alterando datos o acomodando resultados, o que la confianza absoluta en el progreso y la solución a los problemas que iba a traer la ciencia terminaron por producir buena parte del desencanto actual o un sentimiento de desconfianza hacia el verdadero potencial de la ciencia, la que ya no podemos aceptar como la panacea para toda suerte de problemas sociales o políticos.

Hoy urge acrecentar esta relación y abrir otros espacios para la construcción de acuerdos y el planteamiento de cuestionamientos que se hacen necesarios en los procesos educativos de las actuales generaciones. Entiendo aquí la inmensa posibilidad en la vida universitaria de propiciar continuamente los diálogos entre fe y razón, ciencia y cultura, ética y política, ciencia y ética, religión y ciencia, y ética, estética y racionalidad científica. Las realidades actuales han generado una plataforma más bien propicia para avanzar en estas búsquedas. Las catastróficas absolutizaciones sea de una ideología política, de una postura religiosa, o de una perspectiva científica —asuntos de los que la mayoría de nosotros hemos sido testigos— han generado la posibilidad y la necesidad de caminar con más humildad, de reconocer los aportes que todos los campos del conocimiento y la actividad humana tienen para la construcción del tejido social y la búsqueda de respuestas y, para nuestro caso, una oportunidad muy especial para la universidad ya que en su seno alberga académicos, científicos, humanistas, y jóvenes en busca de sentido.

Hans Küng, en su reciente libro "El principio de todas las cosas", expresa al referirse a la búsqueda de los grandes enigmas del mundo que "también en la ciencia ha tenido lugar, al menos en ciertas personas, un cambio de estado de ánimo: del anterior entusiasmo por el progreso, que creía poder sustituir la religión por la ciencia, se ha pasado a la afirmación a menudo más bien desconsolada de la ausencia

de Dios y de sentido como rasgos distintivos del mundo y el ser humano"¹⁵. En el cotidiano devenir universitario también somos testigos de la ausencia de sentido en la vida de muchos de nuestros estudiantes, especialmente de los más jóvenes. Buscan en nuestras instituciones soportes para la soledad y espacios para la convivencia; los hay quienes se apuntan en las actividades científicas para desarrollar inquietudes y potencialidades personales, o quienes en la proyección social de sus carreras encuentran lugares de realización y de respuesta; hay también los cansados de la búsqueda o que quizás ni siquiera la han emprendido; encontramos los preocupados por los temas sociales, políticos o ecológicos; los indiferentes e incluso impermeables a toda propuesta social; son también numerosos los que vuelven a creer en el país y quienes conviven junto a los escépticos en el devenir de la historia. La realidad es variopinta, pero ellos, no obstante, vienen a la universidad con el implícito anhelo de encontrar ese algo de sentido fundamental para la lucha. Cobran hoy nuevo significado algunas de las inmortales páginas de John Newman en "La Idea de Universidad", que al presentar la educación humanista en su relación con el fin del conocimiento, dice

El artista pone ante sí la belleza del aspecto y de la forma; el poeta, la belleza de la mente; el predicador, la belleza de la gracia: así también lo intelectual y la razón tienen su belleza como la tienen quienes ponen en ellas sus ojos. Abrir la mente, corregirla, refinarla, y hacer posible el conocer, o sea, digerirlo, dominarlo, gobernarlo, darle poder sobre sus facultades, aplicación, flexibilidad, método, exactitud crítica, sagacidad, recursividad, dirección, expresión elocuente, es un objeto inteligible, un objeto tan inteligible como el cultivo de la virtud, mientras, al mismo tiempo, es absolutamente distinto de ella.¹⁶

Esto me lleva a una conclusión como referente para nuestra acción universitaria. La universidad lasallista ha decidido aceptar que su misión fundamental es la formación integral de las personas al tiempo que generar conocimiento que aporte a la transformación de nuestros pueblos y sociedades. En otras palabras, humanismo y ciencia para aportar a la transformación social, presencia activa en la conciencia ética de la nación, factor de desarrollo por su participación activa en la generación de conocimiento útil y de políticas públicas, investigación e innovación con impacto social y atinente a la transformación de las estructuras de nuestras sociedades, conciencia de nuestra responsabilidad social y de nuestro papel histórico, es decir, participación activa en la construcción de una sociedad justa y en paz mediante la formación de profesionales que por su conocimiento, sus valores, su capacidad de trabajo colegiado, su sensibilidad social y su sentido de pertenencia al país inmerso en un mundo globalizado, contribuyan a la búsqueda de la equidad, la defensa de la vida, la construcción de la nacionalidad y el compromiso con el desarrollo humano sustentable. Esta es, entonces, una dimensión muy importante de la responsabilidad social de la universidad lasallista.

3.2 Las opciones latinoamericanas del PERLA y su impacto en la transformación de nuestra Universidad

El Proyecto educativo Regional lasallista Latinoamericano –PERLA¹⁷– identifica, como punto de partida, la necesidad de ser más significativos y menos inocuos en el contexto socio-político donde los lasallistas hacen presencia. Optar significa quedarse con algo pero renunciar a otras cosas que se dejan. La reflexión misma que ha hecho el Instituto de los FSC y los lasallistas todos, Hermanos y Seglares, exige nuevos compromisos y nuevas presencias para atender las urgencias educativas. Esto significa que no se puede seguir teniendo posiciones políticas desteñidas si de por medio está la suerte de los pobres en un mundo en que a poca gente le importa su suerte.

La educación superior ha vivido un momento de explosión entre los lasallistas en América Latina. Ya hoy son cerca de 35 instituciones en once países de la región.¹⁸ Esto ha obligado a sentir la necesidad de ir articulando un pensamiento propio que sirva de inspiración a nuestras universidades. No ha sido fácil, quizás porque los lasallistas somos mejores hacedores que pensadores. Pero esto no nos exime de la responsabilidad histórica que tenemos al haber hecho esta opción por la educación superior.

Hoy se reconoce que la universidad lasallista tiene que hacer presencia significativa en nuestra sociedad y que su oferta educativa sea clara en sus intencionalidades y explicita en sus opciones que inspiran la creación y ofrecimiento de programas académicos, las líneas de investigación, la extensión y proyección social, y la misma reflexión pedagógica. Y, por la complejidad del mundo actual y en razón a la importancia histórica que tiene la universidad en el modelamiento y propuestas para una nueva sociedad, también la universidad tiene que asumir otras funciones que los son propias: la función política que obliga a la universidad lasallista a ser proactiva en las propuestas, arriesgada en sus posiciones, e incidente en la formulación de políticas públicas, y planes de desarrollo, y no ser solamente reactiva a las decisiones tomadas por otros en las que se hubiera podido hacer presencia por medio del debate, la investigación y la propuesta integral de proyectos; la función ética que sitúa la universidad como parte de la conciencia moral de un país; y, la función sistémica que la impele a articularse con los otros actores sociales como el Gobierno, la empresa y, claro, con el continuum educativo.¹⁹ El PERLA señala, entre otros, dos aspectos centrales que tienen mucho que ver con la universidad lasallista. A ellos me referiré de manera particular.

3.2.1 El Desarrollo Humano Integral y Sustentable (DHS) y los Objetivos del Milenio

En el amanecer del Siglo XXI, los países miembros de las Naciones Unidas se fijaron ocho objetivos, siete de los cuales deberían ser cumplidos en 2015. Estos objetivos hacen relación a la erradicación de la pobreza reduciéndola a la mitad, la educación básica para todos, temas de salud y medio ambiente. A nueve años de llegar a la fecha prevista, no parece ser tan viable alcanzarlos ni quizás se haya puesto toda la voluntad política necesaria para hacerlo. El Secretario General de las Naciones Unidas en su invitación a los gobernantes

en preparación a la 65ª Asamblea General de 2010 que volverá sobre el tema, con angustia les dijo “El tiempo apremia. Debemos aprovechar este momento histórico para actuar de manera responsable y contundente por el bien común.” Lo cierto es que por la crisis financiera y seguramente por muchas otras variables, ya se prevé que no se llegará a la meta. Hace sólo unas semanas, la ONU informó que el número de pobres había sobrepasado, por primera vez, la cifra de los mil millones de personas. No obstante, la carrera armamentista sigue desaforada en la que han caído, tristemente, muchos países de nuestra América Latina.

Sin duda que los Objetivos del Milenio deberían ser referentes continuos de nuestras decisiones en las universidades lasallistas. Tenemos posibilidades de aportar en esta empresa de la humanidad por todo lo que significa una universidad y por el poder de convocatoria que tiene. El DHS pasa por la consecución de los Objetivos del Milenio que, ciertamente, no lo agotan pero nos permite ver que estamos en el camino. Vencer la pobreza extrema y sus principales manifestaciones en términos de hambre, baja o nula escolaridad, y salubridad son puntos de partidas para considerar que el Desarrollo es humano, que aborda la integralidad de la persona, y es sustentable porque nada más depredador y antiecológico que la pobreza.

Dice Caritas in Veritate

Sólo si es libre, el desarrollo puede ser integralmente humano; sólo en un régimen de libertad responsable puede crecer de manera adecuada. La vocación al progreso impulsa a los hombres a “hacer, conocer y tener más para hacer más [...] El auténtico desarrollo debe ser integral, es decir, promover a todos los hombres y a todo el hombre [...] La visión cristiana tiene la peculiaridad de afirmar y justificar el valor incondicional de la persona humana y el sentido de su crecimiento[...] Lo que cuenta para nosotros es el hombre, cada hombre, cada agrupación de hombres, hasta la humanidad entera” [...] La verdad del desarrollo consiste en su totalidad: si no es de todo el hombre y de todos los hombres, no es el verdadero desarrollo.²⁰

El concepto de Desarrollo Humano Sustentable ha ido creciendo en riqueza y ampliando su horizonte de comprensión. La reciente Encíclica del Papa Benedicto recoge muy bien también la reflexión que la Iglesia ha ido haciendo del tema con Paulo VI, es decir, su posición frente al desarrollo desde los años 70 para llegar a abordar temas muy complejos de hoy que eran, hasta hace pocos años, o desconocidos o apenas empezaban a percibirse. Es una concepción holística para referirse, entre otras dimensiones, al mejoramiento de las condiciones de vida de todos, al desarrollo inclusivo, a la posibilidad de que las futuras generaciones puedan no sólo existir sino hacerlo en condiciones de dignidad y libertad, a las relaciones entre ser humano y naturaleza, a la satisfacción de las necesidades, y a las mismas relaciones sociales y sus formas de gobierno. Se podría afirmar, entonces, que el DHS es al mismo tiempo un objeto de conocimiento, un estilo de vida, una concepción ética e, incluso, una postura política frente al mercado, las relaciones sociales y de pueblos, y la

economía. Y si bien cabe el peligro de que el concepto mismo haya adquirido tantos significados que termine perdiendo su contenido, también es cierto que su evolución ha permitido la adopción de múltiples miradas en el curso de estos años.

¿Por qué, para una Universidad Lasallista, podría tener tanta importancia mirar al DHS como elemento inspirador del quehacer universitario? Precisamente por la misión misma de la universidad que enseña, investiga, impacta socialmente y, porque además, las actuales circunstancias del mundo la impelen a asumir una misión política en sus contextos, una dimensión ética como parte de la conciencia moral de la sociedad donde está inserta, y hacerlo en perspectiva sistémica como parte del sistema cultural de una sociedad. El DHS permite orientar la misión universitaria lasallista de manera que su aporte al proceso educativo de la juventud y su impacto en el medio sean más significativos. En su función de docencia permite abordar muchos procesos con una perspectiva, primero humanizante, pero que lleva una propuesta de sociedad, una postura frente a los modelos económicos imperantes que, desde esta óptica, aparecen claramente como insostenibles de cara a las próximas generaciones, y permite el diálogo inter y transdisciplinario de saberes tan necesario hoy para comprender la complejidad del fenómeno humano de todos los procesos. En su función investigativa, el DHS es fuente importantísima de campos donde se requiere la producción de conocimiento y, especialmente para el caso de la universidad lasallista, una opción clara de que sus proyectos de investigación tienen que estar al servicio de la construcción de una sociedad incluyente, justa, sostenible en el tiempo, respetuosa del medio ambiente, y facilitadora de la dignidad de la persona humana. Y, en la función de extensión, permite la articulación de los proyectos y da óptica a las opciones lasallistas por excelencia: los pobres, la juventud, y la democratización del conocimiento.

De la misma manera, el DHS conlleva una posición política que la universidad lasallista debe asumir. La educación no puede ser considerada sin sus grandes implicaciones políticas y al servicio de la transformación de las estructuras. No basta educar para incluir en el sistema imperante que, a todas luces, no es sustentable en el tiempo, tanto por la concentración de la riqueza que conlleva como por el modelo de desarrollo depredador del medio ambiente, destructor del tejido social donde la solidaridad no es posible, facilitador del consumismo y del egoísmo a ultranza, y destructor del planeta y de los procesos naturales. Ciertamente que los valores del Evangelio y su ética consecuente pueden ser considerados y propuestos en una concepción humanizadora, sostenible y responsable con la creación y con la dignificación de la persona humana.

El DHS implica, entonces, “que el respeto y defensa de la dignidad de la persona es el centro de los procesos de desarrollo social, científico y cultural tanto para las presentes como para las futuras generaciones. Como referente, que debemos preservar y reforzar, entendemos que nuestra misión se articula en torno al desarrollo con las siguientes características: socialmente participativo, culturalmente apropiado, técnicamente limpio, ecológicamente compatible, económi-

camente viable, políticamente impactante, éticamente responsable y pertinente” y espiritualmente significativo.²¹

Y, concluyo, citando nuevamente Caritas in Veritate

El desarrollo es imposible sin hombres rectos, sin operadores económicos y agentes políticos que sientan fuertemente en su conciencia la llamada al bien común. Se necesita tanto la preparación profesional como la coherencia moral. [...] También la paz corre a veces el riesgo de ser considerada como un producto de la técnica, fruto exclusivamente de los acuerdos entre los gobiernos o las iniciativas tendientes a asegurar ayudas económicas eficaces. [...] [No obstante], es preciso escuchar la voz de las poblaciones interesadas y tener en cuenta su situación para poder interpretar de manera adecuada sus expectativas. Todo esto debe estar unido al esfuerzo anónimo de tantas personas que trabajan decididamente para fomentar el encuentro entre los pueblos y favorecer la promoción del desarrollo partiendo del amor y de la comprensión recíproca. Entre estas personas encontramos también fieles cristianos, implicados en la gran tarea de dar un sentido plenamente humano al desarrollo y la paz.²²

3.2.2 La Democratización del Conocimiento

El PERLA cuando fue formulado planteó el problema de la democratización del conocimiento fundamentalmente como un asunto de accesibilidad o, dicho en términos usados con frecuencia, de cobertura y calidad: una escuela lasallista preocupada por abrir posibilidades de educación de calidad para los más pobres. El Hermano Superior en 2001 pidió que las ‘Islas de creatividad’ estuvieran prioritariamente dirigidas a este objetivo. No obstante, para la universidad lasallista el tema resulta incompleto. No cabe duda de que nuestra universidad debe ser accesible y para estos se han diseñado numerosas políticas como becas, descuentos, convenios con organizaciones financiadoras, etc. Todo lo que se haga en este tema es fundamental porque las tasas de acceso a la educación en nuestros países siguen manteniendo a grupos muy grandes de población al margen de la educación superior. La tasa promedio latinoamericana de cobertura para la población entre 18 y 24 años está alrededor del 25%. México reporta en los datos 2005-2006 una cobertura bruta de 18,1%, Brasil de 18,7%, Colombia de 20,6% y Cuba, el más alto, de 69,1%.²³ Estos datos permiten mirar que el asunto aún dista mucho de los estándares de los países desarrollados sin dejar de reconocer que los gobiernos han hecho esfuerzos grandes abriendo cupos en las universidades públicas y dejando a la iniciativa privada espacio para ampliar la oferta. De todas maneras, la oferta educativa tanto pública como privada es un desafío en términos de calidad porque ésta no está ciertamente asegurada en todos los casos. Los sistemas de acreditación de reciente implementación en América Latina han tratado de abordar el tema para que la oferta goce del suficiente reconocimiento social.

No obstante, la universidad lasallista no puede limitarse al tema de accesibilidad como referente único para la democratización. Si bien nuestra opción es una opción por la ampliación del conjunto de personas que se benefician directamente de los avances de la investigación científica

y tecnológica; también ha de plantearse en términos de la “expansión del acceso a la ciencia, entendida como un componente central de la cultura y al control social de la ciencia y la tecnología y su orientación a partir de opciones éticas explícitas. Todo ello enfatiza la importancia de la educación y la comprensión pública de la ciencia y la tecnología para el conjunto de la sociedad”²⁴

4. INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA: UN REFERENTE PARA MIRAR CRÍTICAMENTE NUESTRA ACCIÓN UNIVERSITARIA Y SER SOCIALMENTE RESPONSABLES

La universidad lasallista tiene que vivir procesos profundos en su interior. Si la autonomía la hace social y políticamente responsable, las decisiones que tiene que tomar son de una trascendencia inusitada. Ya no podemos contentarnos con proponernos formar profesionales idóneos y socialmente responsables —objeto ya de por sí laudable; tenemos que ir más allá y dar pasos ciertos a hacer de nuestras universidades espacios y comunidades que generan conocimiento, que entienden que la sola docencia no permite situarnos adecuadamente en el mundo de hoy. Hay que pasar de la universidad que enseña a la universidad que aprende porque investiga. En pocas palabras, una universidad que produce conocimiento mediante la investigación, difunde conocimiento mediante la educación y aplica conocimiento mediante la innovación.²⁵

No obstante, no se trata de hacer cualquier tipo de investigación. Con la escasez de recursos, con la magnitud de los problemas sociales, con los desafíos de la inequidad y la exclusión y de todos los otros elementos señalados arriba y que surgen de las mismas opciones que hemos hecho los lasallistas, no podemos darnos el lujo de investigar sobre cualquier cosa. Y esta es una decisión no solamente intelectual o académica, es una decisión fundamentalmente política: ¿Qué investigar? ¿A quién le sirve nuestra investigación? ¿Qué problemas abordar? ¿Cómo y a quién le transferiremos el conocimiento que generemos? La respuesta a estas preguntas son las que, en buena parte, van a permitir evaluar la *Responsabilidad social de la universidad lasallista* o mejor poder decir que la *universidad lasallista es políticamente responsable*.

4.1 La necesidad de una Agenda propia y ajustada a los tiempos actuales

Como lo señala anteriormente, frente a la magnitud de los problemas tenemos que tomar decisiones y una fundamental que nos permitirá entendernos a nosotros mismos y a la sociedad entender nuestro posicionamiento es, precisamente, sobre una agenda de investigación que determine líneas y proyectos que permitan ver a qué le apuntamos, qué mundo queremos ayudar a construir y, consecuentemente, qué tipo de intervención social vamos a propiciar. De otro lado, si nuestra agenda de investigación está realmente relacionada con la función docente, también permitirá ver el tipo de enfoque y de conocimiento que inspirará nuestra acción educativa superior.

La universidad lasallista ha sido, en términos generales, frágil y débil en sus procesos investigativos. Nuestra universidad, nació fundamentalmente docente pero no puede

permanecer así. Pero, en mi parecer, el asunto tiene que evolucionar porque las demandas sociales, la manera como nos entendemos, los llamados del Instituto, las necesidades de nuestros países que luchan por tener un puesto en la sociedad del conocimiento, la realidad de los pobres y los grandes problemas del mundo hacen obligante la opción por la investigación. Además, y esa sería una razón muy pobre, los mismos procesos de acreditación hoy nos lo imponen.

La ciencia y la tecnología también se han convertido en temas de política pública. Los países latinoamericanos han entendido que no habrá desarrollo posible ni siquiera posibilidad de resolver los grandes problemas nacionales si no se avanza rápidamente en temas de generar conocimiento y sus consecuentes aplicaciones tecnológicas. Al respecto quiero señalar las palabras de León Olivé, mexicano, quien ha hecho reflexiones muy profundas al respecto y quien percibe el problema en los términos que los he planteado aquí: como un problema político. Olivé plantea claramente en que hay una *dimensión política de la ciencia* que para comprenderla “es necesario no reducir la ciencia a sus productos, los conocimientos científicos, sino entenderla como un complejo sistema de prácticas y de instituciones que tienen una estructura normativo-valorativa cuyo objetivo principal es la producción de conocimiento y donde los agentes intencionales que generan ese conocimiento son centrales”²⁶

Pienso, entonces, que es un tema de responsabilidad social y política sentirse parte de los actores y, como universidades, poder definir una agenda científica propia —que no exclusiva— para articularnos entre nosotros y con otras instituciones en la generación de conocimiento útil y aprovechable para ayudar a resolver nuestras grandes problemáticas. No soy quién para sugerirles temas de la agenda. Algunos temas son evidentes porque pertenecen a la más pura esencia de la misión lasallista pero, a mi entender, hay otros que los impone la realidad y de la que no podemos ser ajenos a riesgo de quedarnos al margen de los procesos históricos.

Soy respetuoso de algunas interpretaciones al respecto de lo que suele llamarse ‘investigación lasallista’. Creo que no puede restringirse a la arqueología lasallista y al estudio de nuestras tradiciones. Ello es importante, desde luego, pero no puede determinar la agenda. El Capítulo General del año 93 llamó taxativamente a las universidades lasallistas a “investigar sobre las causas de la pobreza”. Hoy creo que el asunto parece corto. Estoy convencido de que debemos dedicar menos esfuerzos a las investigaciones histórico-descriptivas y más a los asuntos político-prospectivos. Y con ellos quiero decir, que más que describir la pobreza y a los pobres, importa más en encontrar soluciones al hambre, a la generación de riqueza que implique empleo de calidad, a las tecnologías que mejoran los estándares de vida, a los proyectos educativos que aumentan la calidad educativa de los más vulnerables, que más que estudiar las realidades educativas del siglo XVIII o XIX, por apasionantes que puedan ser estos temas, importa más desarrollar nuevas metodologías que impacten los derechos humanos y especialmente de los niños, que utilicen las TICs y otros medios para proveer a los pobres y los campesinos con los mismos criterios de calidad

que otros grupos humanos puedan tener. Nuestros últimos Capítulos Generales hablan de 'Urgencias educativas' y esto hay que tomarlo en serio.

Pero nada más urgente que el hambre, la pobreza y todas sus manifestaciones. Necesitamos ciencia y tecnología que se traduzca como política científica y como proyecto de los actores que hacen parte del sistema, así

La principal razón que justifica que una sociedad sostenga los sistemas de ciencia y tecnología es que éstos tienen un papel imprescindible en la solución de los problemas sociales, empezando por la satisfacción de las necesidades básicas de todos los ciudadanos y en el desarrollo de sus capacidades para realizar los planes de vida trazados por ellos, siempre respetando los valores éticos consensuados en esa sociedad así como la justicia social y el respeto a la diversidad cultural.²⁷

Esta posición podría ser calificada como pragmática y, en parte, lo es. Hay mucho dinero y esfuerzos que en nuestros países se dedican a hacer investigaciones muy interesantes pero de muy poca utilidad real, de poquísimo impacto para la solución de las problemáticas. Sé que la frontera es difícil de trazar y que algunos campos del conocimiento plantean temas que apasionan a algunos grupos. Lo que me parece fundamental es que, al menos en nuestras instituciones, ni se puede investigar de todo, ni se puede financiar todo, ni se puede propiciar todo. Parece interesante además del conocimiento que premia Harvard University en los Ig Nobel como parodia y burla a proyectos científicos totalmente inútiles. Basta ver la lista de los últimos, concedidos la semana anterior de los verdaderos Premios Nobel, que generan un sentimiento que va entre la risa y la indignación. En ocasión se premió, por ejemplo, un 'proyecto de investigación' en que dos científicos ingleses de la Universidad de New Castle, luego de visitar a 516 granjeros en todo el país para interrogarlos sobre sus vacas, llegaron a una curiosa conclusión: las vacas con nombre propio producían en promedio 214 litros más de leche al año que aquellas 'anónimas'.

4.2 La urgencia de una Agenda articulada

Hace sólo unas semanas fue publicado el Primer Reporte de la Junta Directiva del Área Europea de Investigación que lleva por título "Preparar a Europa para un Nuevo Renacimiento".²⁸ Sin duda: un documento inspirador; pero, más que eso, un desafío para América Latina y, por supuesto, en escala más pequeña para los lasallistas. En el informe ejecutivo se indica que

Tenemos que reescribir el contrato social entre el investigador y la sociedad, de manera que la libertad de pensamiento esté equilibrada por la responsabilidad para la acción. Tenemos que abrir nuestros mercados, nuestras compañías y nuestras instituciones del conocimiento para que puedan trabajar juntos más productivamente. Sobre todo, tenemos que crear un ambiente en el cual las mejores ideas florezcan, la gente más brillante prospere, y nuestra excelencia sea recompensada —mientras, al mismo tiempo, mejoramos la cohesión de nuestra sociedad.²⁹

Esta es una declaración que ambienta los seis temas estratégicos fundamentales que son requeridos en Europa para el 2030. Estas estrategias proponen la libre circulación de ideas y personas en una sociedad abierta; un espacio europeo construido sobre la responsabilidad compartida entre ciencia, política y sociedad con un 'nuevo contrato entre ciencia y sociedad'; la innovación que comprometa a los actores sociales y una investigación que sustente la economía; un área europea para ofrecer excelencia donde la aceptación del riesgo en investigación sea un principio conductor de la política científica europea; y un espacio de cohesión en el Europa en el que los investigadores participen de la sociedad del conocimiento. Sin embargo, me llama mucho la atención la segunda estrategia que clama por un espacio de investigación europeo "guiado por las necesidades sociales para abordar los 'Grandes desafíos', tales como el cambio climático, el suministro de energía, el recurso agua, el envejecimiento, el cuidado de la salud, y la prosperidad sostenible para todos".³⁰

Sin duda, tal documento me produce una sensación difícil de expresar. Si bien sé que Europa ha caminado durante las últimas décadas en procesos impresionantes de convergencia, articulación y construcción de proyectos comunes; por lo mismo me sigue cuestionando por qué nuestra incapacidad en el Continente de articular procesos comunes que nos permiten enfrentar nuestros grandes retos. De hecho, la Comunidad Europea tiene una agenda científica clara y explícita a la que se articulan los países y sus centros de investigación y universidades. Existe financiación para el desarrollo de los temas que han definido como estratégicos. Parte de esta financiación puede llegar a proyectos en nuestros países si están articulados con líneas promovidas por la Unión.

De la misma manera, los Estados Unidos cuentan con una agenda científica propia que provee de recursos federales para quienes desarrollen sus trabajos de investigación sobre estas líneas. El gobierno federal es el gran apoyo para la investigación y transfiere recursos inmensos a las universidades, sin importar su carácter público o privado, sino la capacidad real que tienen de desarrollar los temas previamente definidos. Los conocidos 'grants' son los apoyos sin los cuales no podrían funcionar las universidades del país. Lo que me interesa resaltar, es la importancia de articular agendas para acceder y optimizar los recursos humanos y financieros.

Pero, tener una agenda lasallista propia, implica que ésta debe estar articulada con las políticas nacionales de ciencia y tecnología, para ayudar a fortalecer el sistema investigación de nuestros países, al tiempo que apuntar a temas concretos que impacten el desarrollo. Esto también tiene la virtud de poder recabar fondos nacionales e internacionales para investigación, opción que todos sabemos es muy costosa. Hay que alinear proyectos y trabajar juntos. Quizás no podamos trabajar en todos los propuestos en nuestros países, pero trabajaremos en los que consideremos más sensibles a nuestra misión y donde tengamos las mejores posibilidades para hacerlo.

De otro lado, es importante pensar y actuar con humildad. No podemos ser buenos en todo. En el sistema mexicano

de universidades lasallistas hay la posibilidad de organizarse como sistema y esto es una gran fortaleza. Pensarse como sistema permite especializarse por regiones y proyectos de manera que salga fortalecido el sistema como tal, más que el brillo de una sola institución. Esto lleva otras posibilidades: la de distribuir mejor los recursos con una política previamente definida. Me atrevo a sugerir que este es otro tema de responsabilidad social y política. No obstante, también veo la necesidad de articularnos como región y posicionarnos como un sistema que permite y favorece la internacionalización, la movilidad, el compartir recursos y el embarcarnos en proyectos de investigación de gran envergadura y posible impacto social.

5. PERSPECTIVAS Y CONCLUSIONES

Todas estas páginas me llevan a sintetizar en unas cuantas ideas el tema que he intentado desarrollar: la responsabilidad social y política de la universidad lasallista.

5.1 Caminar hacia una red universitaria consciente de su rol histórico y político.

La universidad lasallista en un contexto tan complejo no puede atrincherarse ni volverse autista frente a los grandes desafíos del momento. La nuestra es una opción educativa pero, es también y fundamentalmente, una opción política. Caben entonces muchas preguntas que siempre han estado presentes en nuestra tradición pero, que en el contexto de la educación superior, cobran nuevos significados y demandan nuevas respuestas. Es parte de nuestra responsabilidad social y política tener claridad sobre las intencionalidades, sobre los modelos sobre los que construimos nuestras instituciones, sobre la clase de relaciones pedagógicas que favorecemos, sobre el tipo de intervención social que propiciamos.

La responsabilidad social universitaria no puede confundirse con filantropía ni solamente con el cumplimiento de sus obligaciones legales. Su responsabilidad social es, fundamentalmente, una manera de posicionarse en la sociedad en que se encuentra porque su acción tiene impactos de diverso tipo. Impactos fruto de la formación que imparte: esto significa la vivencia y aprendizaje de valores, de principios, de una ética que permee la vida de profesores y estudiantes y que les permita actuar éticamente en el ejercicio de sus profesiones. Impactos fruto de la investigación que implementa y el conocimiento que genera, lo cual significa preguntarse ¿qué tipo de conocimiento y proyectos vamos a realizar y para responder a qué tipo de preguntas o problemas? Impactos de orden político, porque hace parte de la conciencia moral de la nación, esto es, cuál es la opinión de la universidad en ciertos temas sensibles para el fortalecimiento del tejido social, además que es su obligación participar en el debate público y en la construcción de políticas públicas de temas que la atañen porque en su seno hay gente capaz de aportar en muchos temas. Impactos de orden financiero en tanto que la universidad, así sea de gestión privada, suele manejar recursos públicos procedentes de *grants* o de convocatorias públicas para proyectos de investigación. Impactos porque en su función democratizadora, la universidad

tiene que examinar cuidadosamente las implicaciones éticas que conllevan los proyectos de investigación e intervención; esto hace que la universidad propicie el entendimiento de la ciencia por el gran público al tiempo que abra el debate para opinar y convocar en torno a los temas científicos.

En síntesis, la responsabilidad social de nuestra universidad nos la jugamos en el impacto político de nuestros proyectos educativos y la capacidad que tienen de ayudar en la transformación social y productiva hacia la construcción de una sociedad mayormente equitativa y más sólida en sus instituciones democráticas.

5.2 Humanismo y ciencia: un diálogo siempre pendiente

La universidad lasallista por su carácter misional y su inspiración cristiana debe ser un espacio para el continuo diálogo entre ciencia, fe y cultura. En un entorno global en donde la fuerza de lo relativo se abre espacio entre utopías, integristas, totalitarismos y otras expresiones sociopolíticas y culturales se hace necesaria la generación de procesos que permitan la formación y el fortalecimiento del carácter de los estudiantes, mediante conocimientos sustentadores, ambientes propiciadores y situaciones generadoras de comportamientos éticos y compromisos políticos. Nuestra universidad tiene que ofrecer espacios donde la ética problematiza la ciencia, la política y la cultura, a la vez que se deja interpelar por éstas.

La visión cristiana de la persona que inspira la opción ética de la universidad lasallista es la centralidad de su dignidad como referente. Ello implica la continua reflexión sobre lo humano, la historia y la sociedad, y la recuperación del rico acervo del saber que ha hecho posible el avance y la consolidación de nuestra civilización. Así, en el siglo del conocimiento, en los tiempos en que la ciencia y la tecnología son la base para las economías y el mismo desarrollo de los pueblos, el humanismo tiene aportes imprescindibles que hacer en términos de valorar el trabajo científico, de ver los impactos para la dignidad de la persona, de vislumbrar el tipo de relaciones persona-naturaleza-ciencia-historia que pueden producirse.³¹

Tal como Olivé lo señala,

Se debe propiciar la comprensión social de la ciencia y la tecnología, destacando su dimensión humanística así como su potencial para contribuir a resolver problemas sociales y ambientales, y entre los sectores empresariales, los propiamente científicos y tecnológicos, los diferentes grupos que puedan beneficiarse de su uso adecuado, pero sin olvidar la participación ciudadana en el diseño y vigilancia de las políticas así como la construcción de mecanismos de control de los riesgos que generan las propias ciencias y tecnologías.³²

Este diálogo también conlleva implicaciones políticas porque la investigación produce impactos que requieren del manejo del riesgo. Hay temas ambientales, sociales y de todo tipo que es preciso mirar desde los referentes humanistas. El desarrollo es primordial un tema humano, aunque tenga una base científica y tecnológica fundamental.

5.3 De la universidad que enseña a la universidad que aprende

La realidad de nuestros pueblos demanda también de la universidad lasallista su compromiso y su participación en los procesos de generación de conocimiento. Es preciso avanzar en la implementación de sistemas de investigación interdisciplinarios y transdisciplinarios, con aproximaciones holísticas y que relacionen, por tanto, las ciencias naturales y las ciencias sociales. Es muy difícil pensar hoy la universidad sin su dimensión investigativa; esto es lo que nos hace precisamente universidad y nos diferencia de las instituciones terciarias de educación superior.

Sin embargo, pienso que para el caso lasallista —también diría que para el caso latinoamericano— se trata de investigación con impacto social. No podemos darnos el lujo de poner nuestra gente a investigar sobre temas que no aporten a la solución de nuestros problemas más críticos como sociedades donde la dignidad de la persona está en juego. Esto exige un principio de responsabilidad para la universidad —*accountability*— es decir, dar cuentas a la sociedad que espera de sus científicos y de sus universidades aportes para la solución de los problemas pero, por otro, coherencia con la opción del desarrollo humano integral y sustentable.

La mayor parte de nuestros países que en épocas recientes han formulado políticas científicas y dado pasos como la creación de ministerios u organismos de alto nivel político encargados de la ciencia y la tecnología. Es interesante observar que en esta formulación de políticas se ha privilegiado a la universidad como protagonista de los procesos de generación de conocimiento. No hay duda de que hay confianza en lo que la universidad puede hacer y en la claridad del manejo de los recursos.

Entiendo que empezar a consolidar sistemas de investigación lleva su tiempo y que la investigación no se da por decreto. Lo que no podemos posponer es establecer el punto de partida y caminar hacia convertir la investigación en una función primordial de nuestro quehacer. Esto implica, entre otras cosas, comunidades académicas robustas, políticas institucionales claras, definición de líneas de investigación, laboratorios, un sistema de gestión y control de la investigación, rendición de cuentas, y formas de comunicación y transferencia del conocimiento.

Así mismo, propicia la existencia de semilleros de investigación y jugar otro rol fundamental de la universidad: la formación de los nuevos investigadores que necesitan nuestros pueblos. De manera que la docencia se alimenta de la investigación pero, al mismo tiempo, la participación de profesores y estudiantes en los procesos de investigación impactan de manera diferente la vida de nuestros campus porque generan problemas y discusiones que difícilmente podrían darse sin la interrelación íntima de docencia-investigación y las posibilidades que crea para la extensión e intervención social.

Ser universidad es un honor pero es fundamentalmente un proyecto del que la sociedad espera respuestas y propuestas. La universidad lasallista tiene que fortalecer este camino y recorrerlo con paz pero de prisa. Es parte de nuestra responsabilidad social. En la medida en que nuestras univer-

SE NECESITA LA ARTICULACIÓN CON LAS POLÍTICAS ESTATALES, CON LA EMPRESA Y LA INDUSTRIA, CON OTRAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS. LA MANERA DE SER SIGNIFICATIVOS ES COMPARTIENDO POSIBILIDADES Y OPORTUNIDADES Y TENDER A REALIZAR PROYECTOS CONJUNTOS QUE NOS PERMITA IMPACTAR MEJOR NUESTROS PUEBLOS.

sidades fortalecen la propuesta postgradual paralelamente deben consolidar su sistema de investigación. Es difícil de entender la existencia de maestrías y doctorados en nuestra oferta sin un fuerte basamento en la investigación propia.

5.4 La articulación de la propuesta: una agenda común

Finalmente, y como lo expresé antes, la necesidad de crear una agenda común para la acción universitaria que conlleve líneas y proyectos de investigación compartidos, redes robustas de investigadores, programas conjuntos, acuerdos curriculares, dobles titulaciones, etc. es parte de una invitación pero también de una estrategia para tener un sistema fuerte de educación superior lasallista en el Continente. No dudo de que cada universidad tiene mucho que aportar a su entorno local pero, ante un mundo que tiene problemas comunes, no podemos actuar con la mezquindad de sentirnos únicos y solos. Se necesita la articulación con las políticas estatales, con la empresa y la industria, con otras instituciones universitarias. La manera de ser significativos es compartiendo posibilidades y oportunidades y tender a realizar proyectos conjuntos que nos permita impactar mejor nuestros pueblos.

No podemos vivir más de glorias pretéritas. Pienso que el futuro de la misión lasallista en América Latina estará dado por la capacidad que tengan nuestras universidades de jalonar los otros procesos educativos que tenemos, de alimentar las prácticas educativas con nuevo conocimiento, y de proponer nuevos proyectos para el desarrollo de la región. Hoy la investigación lasallista tiene que mirar más al presente y al futuro que al pasado y nuestra misión de “dar cristiana educación a los niños y los jóvenes” también pasará por la capacidad de generar proyectos productivos para que la gente tenga mejores posibilidades de vida, donde la educación permita la inclusión y la participación en la sociedad del conocimiento a grupos vulnerables y al margen de estas nuevas dinámicas, y donde la acción de nuestras instituciones y nuestros egresados sea socialmente responsable porque se educaron en instituciones que tenían claridad sobre sus intencionalidades y propuestas y, en su oferta, se la jugaron todo por ser política y socialmente responsables.

NOTAS

- ¹ El Pensamiento social de la Iglesia es posible rastrearlo desde los inicios del Cristianismo en las obras de los Padres de la Iglesia, los Concilios ecuménicos, los Concilios locales, etc. Pero, bajo la denominación de "Doctrina Social" tiene su punto de partida con Rerum Novarum de León XIII. No obstante, y es cuestión de gusto personal —además de que la palabra "doctrina" produce sospecha en muchos medios académicos, prefiero hablar de Pensamiento Social de la Iglesia.
- ² Caritas in Veritate, 40
- ³ Derrida, J. Universidad sin condición. Ed. Trotta, Madrid 2002.
- ⁴ Centro Colombiano de Responsabilidad Empresarial. http://www.ccre.org.co/upload/2art03_g.pdf
- ⁵ Hno. Álvaro Rodríguez Echeverría, Superior General de los HHECC. Mensaje Central en el IX Encuentro de la Asociación Internacional de Universidades Lasallistas AIUL. Junio 24 de 2009.
- ⁶ Cfr. Etzkowitz, H.- The Triple Helix of University-Industry-Government implications for Policy and Evaluation. http://www.sister.nu/pdf/wp_11.pdf
- ⁷ Heidegger, M. "La autoafirmación de la Universidad alemana".
- ⁸ PEUL, 4.3
- ⁹ Una excelente aproximación a la historia, desarrollo, transformación y comprensión de la universidad es la Obra en siete tomos del jesuita Alfonso Borrero Cabal, publicada por la Universidad Javeriana de Bogotá (2008).
- ¹⁰ Ver. Ortega y Gasset, J. (1930). La Misión de la Universidad y otros ensayos afines; que recogen dos conferencias pronunciadas en la Universidades de Madrid y Granada. Revista de Occidente, Madrid, 1960.
- ¹¹ La Constitución de México lo hace explícito en su artículo 3º, apartado VII, que dice:
VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere.
- ¹² De Certau, Míche, La faiblesse de croire, citado por Dominique Julia en el Prólogo a "La Guía de las Escuelas. Enfoque pedagógico" de Léon Lauraire, Cahiers Lasalliens 62, Roma, 2006.
- ¹³ Escolano, Agustín. Prólogo de Ortega, Joaquín. Universidades reflexivas: una perspectiva filosófica. Ed. Laertes, Madrid: 2005.
- ¹⁴ SAID, Edward. Humanismo y crítica democrática. La responsabilidad pública de escritores e intelectuales. Columbia University Press, 2004. Ed. Debate, 2006.
- ¹⁵ Küng, H. El principio de todas las cosas. Ciencia y religión. Ed. Trotta, 2007, p.82
- ¹⁶ Newman, John. The Idea of a University. Yale University Press, 1996, p.90
- ¹⁷ RELAL, 2001. Revisado en 2008.
- ¹⁸ México, con el mayor número y la pionera: la ULSA (1962), Colombia, Costa Rica, Guatemala, Brasil, Argentina, Haití, Bolivia, Chile, Venezuela y Perú. Es de notar que algunas son instituciones terciarias que en sus países pertenecen al sistema de educación superior como en el caso peruano con las Escuelas normales. Universidades, con tal denominación, existen en México, Colombia, Costa Rica, Brasil y Bolivia.
- ¹⁹ Ver. Gómez, C. (2006) en Reflexiones sobre la educación superior lasallista. Oportunidades actuales y visiones futuras. AIUL. St. Mary's Press.
- ²⁰ Caritas in Veritate, 18
- ²¹ Universidad de La Salle, Bogotá (2007). Proyecto Educativo Universitario, 4.5
- ²² Caritas in Veritate, 71
- ²³ IESALC, datos presentados en la CRES. Ver: http://www.oei.es/pdfs/presnsamapa_cres2008.pdf
- ²⁴ Universidad de La Salle, Bogotá (2007). Proyecto Educativo Universitario, 4.5
- ²⁵ Cfr. Universidad de La Salle, Bogotá. Sistema de Investigación Universitario Lasallista-SIUL, 2008.
- ²⁶ Olivé, L. (2007), La Ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, Política y Epistemología. Fondo de Cultura Económica, México.
- ²⁷ Idem. P. 141
- ²⁸ European Research Area (2009). Preparing Europe for a new Renaissance. A strategic View of the European Research Area. http://ec.europa.eu/research/erab/index_en.html#
- ²⁹ Ibid. Resumen Ejecutivo
- ³⁰ Ibid. P. 7
- ³¹ Cfr. ULS Bogotá, PEUL.
- ³² Olivé, León. Op.cit., p.141



La Familia como promotora de valores

"Una de tus dificultades consiste en que no sabes distinguir el ser del estar para ti todo es *to be* así que probemos a aclarar las cosas"

Fragmento de SER Y ESTAR

Mario Benedetti

Hoy día nos encontramos aterrados por la globalización, los problemas atmosféricos, la situación económica, las malas decisiones del gobierno y el caos de la sociedad. Es una alucinación; siempre esperando el golpe. Pero hay algo de lo que no estamos plenamente conscientes y, de lo que no nos defendemos a pesar de que estemos impregnados de ello: Es el lastre de una cultura contaminada por la polución ética.

Tan nocivos como la comida "chatarra" son los valores "chatarra" de una sociedad globalizada: la deshumanización, la crisis de identidad, el hedonismo, el trabajo sin esfuerzo, la impersonalidad, el sexo fácil son muestras de la suciedad moral de nuestros días.

Por esto, el andar de sus hijos de la niñez a la mayoría de edad ya no es como fue la de nuestros padres, donde cualquier persona incidía en la construcción de valores positivos. Hoy, los niños navegan hacia la edad adulta al son turbulento de la violencia, agresividad, desinterés y guerras; mientras que su familia se somete a la incertidumbre de una sociedad en crisis y un destino incierto.

Conscientes de todo esto, el Gobierno pidió incorporar en los centros educativos programas de "Educación en valores", siendo un gran paso adelante; pero no es suficiente, poco éxito tendrán tratando de que los niños, adolescente y jóvenes aprendan lo que no viven en sus hogares. A diferencia de todas las ciencias, los valores no se aprenden, los valores se asumen, son algo que los niños captan e incorporan en base a la conducta de las personas que más aman y admiran.

Durante la infancia los niños veneran a sus progenitores y quieren imitarlos en todo, es en ese momento cuando están en la mejor posición para promover en ellos valores sólidos que les sirvan de parámetros para regir su vida. Esto significa que son el espejo en el cual aprenden los valores que van a regular su proceder moral a través de los reflejos que les dan con su proceder cotidiano. Así, la cuestión no es ver cómo educar en valores, sino qué les estamos proyectando.

Los valores son algo que surge desde lo más profundo de nuestro ser, son los que nos ayudan a establecer relaciones personales que entrañan afinidad de sentimientos, de afectos e intereses y que se basan en el respeto mutuo de las personas. Las relaciones personales y la estabilidad familiar son los fundamentos de la libertad, de la seguridad, de la fraternidad en el seno de la sociedad. Es por esto que en la familia se inicia a la vida social.

La alegría fomenta el dejar el egoísmo buscando el bien y compartir con el otro; el actuar en favor de otras personas desinteresadamente se le llama generosidad. El respeto, la justicia, la lealtad a la familia y la patria, el autoestima son valores fundamentales para el ser humano maduro, equilibrado y sano.

Así, educar en valores es cultivar armoniosamente el buen corazón de los hijos, entusiasmarlos a obrar bien y seducirlos a dar lo mejor de sí mismos. En esta forma su solidez moral no será una lección aprendida sino una experiencia de vida, que se hará evidente en la alegría y la paz que irradian.

Los padres son el arco que dispara la vida de los hijos. De la solidez de su estructura moral, del temple de sus convicciones y de la fuerza de su amor depende, en buena medida, el rumbo que tomen sus vidas.

Por eso quiero terminar comparando con ustedes un fragmento de un poema de Mario Benedetti, titulado "¿Qué les queda a los jóvenes?":

"¿Qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de rutina y ruina? ...
les queda discutir con Dios...
tender manos que ayudan / abrir puertas
entre el corazón propio y el ajeno /
sobre todo les queda hacer futuro..."

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES ELECTRÓNICAS: <http://www.poemas-del-alma.com/mario-benedetti.htm>
<http://amediavoz.com/benedetti.htm>



ATRÁS DE LA PALABRA

Alternativas metodológicas para hacer “historia del presente entre lo emergente y lo posible, Oresta López (coord.), Ediciones Pomares, S.A. Barcelona-México, 2007, pp. 57-76

Lo ordinario es en realidad extraordinario: para convencerse es necesario mirarlo por un largo rato y con la necesaria calma, penetrando su engañosa superficie, el velo que lo protege, que insidiosamente envuelve el lugar del secreto... Una huella humana en la arena. Es un signo, pero también un símbolo. Ha pasado un ser humano. Ha quedado un vestigio. ¿Dónde iba? ¿De dónde venía? Su pasaje tiene un significado. Signo, símbolo, sentido. Y finalmente: palabra. (Ferrarotti, 1990)

Testimonios, narraciones, relatos, historias de vida: son palabras. Pero, ¿por qué hablar de éstas? ¿Cuál es su trascendencia? Qué hay atrás de ellas? Por principio de cuentas, no

debemos entenderlas como fotografías que detienen el tiempo, o que se agotan en la imagen que proyectan, ni que dan cuenta de realidades atomizadas, circunscritas o estáticas. Las palabras tampoco hablan por sí mismas. Por el contrario, éstas expresan movimiento ya que van y vienen en el tiempo y en el espacio; están llenas de significados que debemos descifrar e interpretar; evocan momentos “vivos” de las historias de los sujetos relatores, que al sustraerlos de sus memorias, cada uno se asume como un “presente” —actual o pasado— de su vida cotidiana.

Por su parte, la vida cotidiana es un concepto que nos remite a los mundos inmediatos y empíricos de los sujetos, pero que los trasciende, ampliándose y extendiéndose en el

tiempo como si se tratara de “resonancias u ondulaciones”. Por ello, la vida cotidiana, afirma Heller, es histórica (Heller, 1991); y las palabras, como herramientas o estrategias metodológicas para abordarla, nos permiten recuperar esos momentos vivos de las vidas de los sujetos. De ahí, que “tienen la función de unir cotidianidad e historia”. Y al hacerlo, “sirven como referentes de culturas, de contextos históricos y de procesos sociales más amplios... Representan síntesis históricas que expresan una época, una cultura” (Tognonato, 1991). Por ello, podemos finalmente decir que **atrás de la palabra hay cotidianidad e historia; hay “historia del presente”** (Foucault en Popkewitz y Brenner, 2000). Y hacer historia del presente significa otorgar sentido histórico a esos momentos vivos.

Así pues hablar de vida cotidiana, de historia del presente y de palabras deviene en algo complejo, pues su análisis requiere considerar lo que hay “a los lados”, lo que hay “atrás” y lo que va más allá del mundo empírico de cada momento que se expresa en el “aquí y ahora”. Es decir, es necesario comprender cada momento desde una perspectiva sincrónica que permita engarzarlo espacialmente y al mismo tiempo con lo que sucede en otros ámbitos, como los económicos, sociales, culturales, políticos etc., y simultáneamente, desde una perspectiva diacrónica, que permita entender su movimiento en el tiempo, tanto en su articulación con el ayer, por ser resultadote éste, como con su presente, al expresarse en lo cotidiano. Pero, a la vez, lo cotidiano debe explicarse en su tránsito entre los procesos inmediatos y los procesos sociales de medio alcance y más amplios. Para decirlo en palabras de Braudel, la vida cotidiana se mueve de manera simultánea y dialéctica en diferentes temporalidades históricas: la microhistoria, la historia de las coyunturas y la historia de las estructuras (Braudel, 2001). Significa que, a la vez que lo cotidiano está presente en estas temporalidades, éstas cruzan por cada momento de lo cotidiano.

En primer lugar, la vida cotidiana es parte de la microhistoria, que se refiere a los acontecimientos que se dan en el mundo empírico, en los espacios locales, y en el tiempo corto, llevándonos a las historias propias, específicas y únicas de los sujetos sociales. De ahí, que la microhistoria, lejos de ser lineal y uniforme, guarda historias específicas y está llena de discontinuidades, heterogeneidades y diversidades.

En segundo lugar, la vida cotidiana también es parte de la historia de las coyunturas: aquella a media profundidad, que abarca tiempos más amplios y cuyo ritmo es más lento. Si bien muchos procesos de la microhistoria se definen por sus propias lógicas y dinámicas más o menos autónomas, la autonomía no puede ser absoluta. Son precisamente los procesos coyunturales los que dan sentido a los procesos microhistóricos y ponen límites a su autonomía, al contextualizarlos en su entorno medianamente amplio.

Pero además, la microhistoria también se mueve en un contexto de mayor amplitud: en la historia de las estructuras. Se trata de una de larga duración —pudiendo ser siglos enteros— que trasciende lo coyuntural y que se encuentra en el límite de lo móvil y de lo inmóvil... y alrededor de la que gravitan las otras historias (Ibid, 2001).

En resumen, el sentido histórico de los momentos consiste en entender y explicar el presente de los sujetos, inscrito en sus vidas cotidianas, simultáneamente dentro de las perspectivas sincrónica y diacrónica.

El presente texto aborda las palabras de unos pequeños sujetos relatores. Estas, generadas de manera directa en su mundo inmediato y que nos remiten a sus microhistorias, transmiten una muy honda inconformidad por el presente que viven de manera cotidiana, como consecuencia de su pertinencia a los sectores marginales y subalternos de la sociedad. Sin embargo, estas palabras no se circunscriben ni se agotan en sus microhistorias, pues, ya decíamos, las temporalidades coyunturales y estructurales se hacen presentes en lo cotidiano. Es decir, encierran un sentido histórico al existir otros referentes interpretativos fuera de su entorno inmediato.

Se trata de niños y niñas que estudiaban hace unos años en una escuela pública del nivel primaria ubicada en la periferia de Ciudad Juárez, Chihuahua, localidad que se encuentra en la frontera norte de México, y que fue objeto de una investigación etnográfica realizada en el año escolar 1992-1993, momento en el que se puso en marcha en todas las escuelas del país, la descentralización del Sistema Educativo Mexicano.

Los testimonios ofrecidos por estos pequeños personajes que se referían a sus condiciones y formas de vida, me invitaron a hacer una “crítica del presente” (Yurén, 2001) sobre la situación de pobreza y de marginación en la que vivían. De ahí, que resulta difícil —diríamos imposible— visualizarlos como *los futuros ciudadanos libres y capaces de construir un México mejor*, según reza el discurso oficial. Por el contrario, no obstante su corta edad, debemos entenderlos en la doble dimensión de “sujetos-sujetados” (Foucault citado por Yurén en Aguirre, 2001).

Por una parte, significa que como “sujetos” construyen sus subjetividades desde que nacen y a lo largo de sus vidas cotidianas. Esta construcción implica un proceso de toma de conciencia de sus propias identidades, que a la vez resultan tanto de sus individualidades así como de sus experiencias en el campo de la vida social. Como sujetos, expresan, a través de sus palabras, estas subjetividades, dejando ver el conocimiento que tienen de sí mismos.

LAS PALABRAS NOS TRANSPORTAN A LOS MOMENTOS “VIVOS” DE LAS VIDAS DE LOS SUJETOS SOCIALES, EN EL MARCO DE SU MUNDO EMPÍRICO Y COTIDIANO. SON EL ALIMENTO DE LAS NARRACIONES AUTOBIOGRÁFICAS, LOS TESTIMONIOS Y LOS RELATOS, LAS HISTORIAS DE VIDA, ENTENDIDOS NO COMO DESCRIPCIONES DE LA VIDA DE UNA PERSONA, NI COMO UNA BIOGRAFÍA, NI COMO LA DESCRIPCIÓN DE UN EVENTO COMO SI SE TRATARA DE UN REPORTAJE.

Por otra parte, su condición de *sujetados* implica que están "...sometidos a otros sujetos, a través del control y la dependencia... y atados a una cultura que los normaliza" (Ibid). Esta sujeción supone que desde sus microhistorias, desde el "hoy-aquí", los pequeños *sujetos-sujetados* son parte de complejas y muy seguido agresivas y conflictivas relaciones sociales en los distintos escenarios de sus mundos empíricos: el hogar, la familia, la escuela, el barrio, la calle y la frontera, mirando a esta última como la situación que viven entre dos comunidades, la de Ciudad Juárez, Chihuahua y la de El Paso, Texas. Pero, no solamente significa que estos pequeños están subordinados a las fuerzas del entorno cotidiano, sino que éstas son parte de las fuerzas de una sociedad que los excluye.

Esta forma de hacer investigación y de construir teoría, que cuestiona y critica el presente, también busca alternativas que permitan generar prácticas dirigidas a transformar ese presente en realidades justas y equitativas. Por ello, al mismo tiempo que miramos al pasado, finalmente buscamos para el presente y el futuro "alentar nuevas formas de subjetividad" (Foucault en Popkewitz y Brennan, 2000). Y en este sentido, hablamos de un futuro esperanzador, puesto que éste no es algo prehecho, ni predefinido, ni prefijado. De ahí, que asumamos una enorme responsabilidad en cuanto a tomar conciencia y coadyuvar a hacer conciencia en los demás de las situaciones y de nuestros potenciales para definir alternativas que nos permitan transformar los presentes y construir el futuro.

El texto se divide de la siguiente manera. En el primer apartado me refiero a los testimonios, las narraciones, los relatos, los recuerdos, las memorias, las vivencias, las historias de vida etc. como materia prima de la historia oral (Aceves, 1996). Ésta, entendida como alternativa a la historia oficial y tradicional, es un camino para hacer "historia del presente", desde una perspectiva emergente, a través de rescatar e interpretar las voces de sujetos tradicionalmente silenciados: los marginados y excluidos de la sociedad.

En el segundo apartado realizo una contextualización del "presente histórico" en sus temporalidades inmediata (la comunidad local) y coyuntural (los procesos de la frontera norte). Esto nos permite comprender cómo las microhistorias de estos niños y niñas se inscriben tanto en la historia coyuntural, como en la historia de las estructuras. Como apoyo utilizo algunas palabras de los maestros y maestras de la escuela a la que nuestros pequeños protagonistas asistían.

En el tercer apartado, "escuchamos" las voces de estos pequeños. A través de algunos testimonios, nos hablan de sus condiciones y formas de vida, especialmente en sus espacios cotidianos tales como la familia y su barrio, dando con ello sustento a esa profunda crítica e inconformidad de sus microhistorias. En el cuarto y último apartado hago algunas reflexiones sobre la utilidad de la historia oral como estrategia teórica para hacer "historia del presente". También me refiero a la "descentralización" de estos niños y niñas como sujetos sociales (Foucault en Popkewitz y Brennan, 2000), permitiéndonos con ello, entenderlos, ya no como el centro de atención en el análisis, sino como producto de los

sistemas y estructuras de pensamiento que nos remiten a la dimensión de la historia de las estructuras.

I. RECUPERANDO LO COTIDIANO

Las palabras nos transportan a los momentos "vivos" de las vidas de los sujetos sociales, en el marco de su mundo empírico y cotidiano. Son el alimento de las narraciones autobiográficas, los testimonios y los relatos, las historias de vida, entendidos no como descripciones de la vida de una persona, ni como una biografía, ni como la descripción de un evento como si se tratara de un reportaje. Son estrategias metodológicas en una relación dialógica entre relator y quien escucha, que nos acerca al detalle de lo concreto, a las "grandes pequeñeces" de la vida cotidiana (Calvo, 1997), en el trabajo de reconstrucción de procesos y de historias. Abordan a los sujetos sociales como constructores de éstas y nos hacen comprender que atrás de cada palabra y, por tanto, de cada sujeto, hay historia.

Sin embargo, estas estrategias por sí solas no podrían cumplir con la función de hacer historia. Por tanto, requieren de una estructura teórica que les permita llevar a cabo las tareas de contextualización, de análisis, de otorgamiento de significado, de interpretación y de explicación de las palabras y, por tanto, de construcción del conocimiento. Así, la historia oral, alejada de la historia tradicional, totalizadora y oficial, "partidaria del conocimiento generalizador y representativo" (Garay, 1997), se presenta como una alternativa emergente en la forma de hacer historia, e historia del presente, desde una posición epistemológica diferente. "Hacer historia oral significa...producir conocimientos históricos y científicos, no simplemente hacer una relación sistemática de la vida y experiencia de los otros (ni ser) sólo un canal de exposición oral de testimonios..." (Aceves, 1996).

Se ha propuesto enfocar su atención en la recuperación de aspectos poco atendidos o desconocidos por la historia oficial y tradicional, relacionados con los sujetos sociales ordinarios y comunes y sus mundos cotidianos, y basándose en la subjetividad de éstos. Así, prioriza lo informal, lo invisible, lo oculto, lo implícito presente en sus prácticas sociales, en sus formas de vivir, de pensar, de ver y entender la vida, de actuar, en sus intereses y objetivos personales y de grupo, en sus formas de relacionarse unos con otros etc. De esta manera, las mentalidades, las costumbres, las tradiciones, el funcionamiento de las instituciones, en fin, las culturas, se han convertido en temas relevantes de la historia oral. Por tanto, ésta, como una forma de hacer historia del presente, hace descubrimientos importantes que nos permiten entender a mayor profundidad la vida y las culturas de los grupos sociales. La historia oral genera conocimiento a partir de lo particular de las vidas de los sujetos sociales.

Por ello, debemos provocar a las palabras ofrecidas por los sujetos para que nos digan cosas significativas. Ya decíamos, las palabras no hablan por sí mismas. Es necesario que exista una intención de quien escucha para encontrar su significado. "Si no hay intención cae también el significado; es decir, el criterio selectivo, el dato emergente, la variable decisiva..." (Ferrarotti, 1991)

Por otra parte, sin desconocer la importancia de las historias de las élites y de los grupos hegemónicos presentes en las historias locales y regionales, la historia oral se ha preocupado por dar la palabra a la gente común y ordinaria, y especialmente a aquellos sujetos o grupos sociales —los marginados y los excluidos— que “tradicionalmente han sido obligados al silencio o parecían mudos incluso cuando gritaban, dado que los grupos dominantes se tapaban los oídos y los historiadores al servicio de la corte decretaban su inexistencia. (Ibid)

Este “dar voz a los otros” nos obliga a hacer varias reflexiones. En primer lugar, desde la postura emergente de la historia oral e inclusive de otras disciplinas que han adoptado esta estrategia metodológica, como la antropología y la etnografía, la sociología, la psicología, el psicoanálisis, entre otras, quién “escucha” asume una nueva posición y sentido émicos y éticos diferentes a los tradicionales. En la investigación tradicional, especialmente en la antropológica y la etnográfica dar voz a los “otros” implicaba el papel del investigador como portavoz de los sujetos, como sujeto pasivo sin voz para no contaminar las palabras de los informantes. Simplemente se consideraba reproductor o transmisor de aquello que los otros decían. En la posición emergente de la historia oral, el investigador tiene presencia explícita en el proceso de la investigación.

Esto significa varias cuestiones importantes. En primer lugar, el investigador se presenta ante los sujetos relatores como “actor situado” (Callaways en Hertz, 1997), es decir, les plantea abiertamente quién es, qué pretende hacer, para qué y para quién pretende hacerlo etc. Esto implica alejarse de las posturas “neutrales”, “objetivas” e “imparciales” de la investigación tradicional, y asumir el compromiso de hacer pública su posición epistemológica, teórica, ideológica e inclusive política, desde la cual hará la investigación y, por tanto, desde dónde hará la lectura e interpretación de lo que escucha. Significa hacer de sus reflexiones un asunto público.

En segundo lugar, dar voz no solamente significa que el investigador escucha, registra, transcribe y reproduce lo dicho por otros, sino que fundamentalmente decodifica y da sentido a las palabras. Con base en su posición epistemológica y en sus presupuestos y referentes teóricos y metodológicos, realiza su interpretación subjetiva, entendiendo lo subjetivo en tanto él es un sujeto social.

En tercer lugar, dar voz es un asunto dialógico entre relatores y quien escucha, que en ocasiones se llega a convertir en relaciones dialécticas. En este proceso, no solamente la voz del investigador está presente al igual que la de los relatores, sino que ambas partes contribuyen en el trabajo de interpretación de las palabras, a lo largo de la plática y que debe manifestarse en el texto escrito.

En cuarto lugar, el investigador se ve ante el dilema del compromiso ético de su autoridad y legitimación. Significa que debe asumir la responsabilidad de decidir qué acontecimientos privilegiar, qué voces seleccionar, por qué unas y no otras. Por otra parte, debe preguntarse ¿quién le confirió la autoridad para hablar por los demás, para representar sus voces, para interpretar la información empírica respecto a

ellos, y para poner por escrito el sentir de los sujetos y dar voz a aquellos sujetos en un texto no escrito por ellos? ¿Es legítimo representar en ese mismo texto, su propia voz? La auto-reflexión del investigador sobre su posición como actor situado y sobre su compromiso con los sujetos es una tarea de mucha responsabilidad, pues es la base para resolver estos dilemas. Deberá evitar aparecer en el texto como autor predominante y como “domesticador de la información textualizada” (Clifford, 1986).

En quinto lugar, la historia oral puede ser una estrategia de autoescucha por parte de los sujetos relatores. Al (re)escuchar sus palabras, interpretadas por otros sujetos sociales les permitirá hacer visible lo rutinario y lo familiar de sus vidas, aprendiendo así, más de sí mismos y comprendiendo más sus realidades. De esta manera, la historia oral tiene como función y compromiso retroalimentar y devolver las palabras a los sujetos relatores, para convertirlas en herramientas de análisis, de autorreflexión y de reflexión grupal sobre las posibilidades de elaborar colectiva y colegiadamente alternativas de transformación de sus realidades locales y de solución a problemas cotidianos.

II. EL REFERENTE COYUNTURAL: LA FRONTERA Y LA COMUNIDAD LOCAL

En los últimos años, la globalización ha producido transformaciones estructurales, especialmente en el campo de la economía. Sin embargo, no se trata solamente de un fenómeno económico, sino que afecta, modifica y se expresa, en muchos casos con perceptible desigualdad, en los diferentes espacios de la vida: la política, la familia, la cultura, el género, la tecnología, el medio ambiente, la salud, la educación, los derechos humanos etc. De esta manera, al expresarse lo internacional o global en lo local, la globalización se convierte en experiencia cotidiana y se concreta en los sujetos sociales, quienes se ven forzados a adaptarse y/o a reaccionar, creando seguido serias tensiones.

A partir de la década de los sesenta, la globalización ha tomado formas específicas en la región de la frontera norte, especialmente a través de la presencia del capital internacional, y más concretamente a través de la instalación de las empresas transnacionales y de la industria maquiladora. Entre otras cosas, la maquila ha dado lugar a la apertura de grandes cantidades de empleos, convirtiéndose así en una importantísima fuente de trabajo para los distintos grupos sociales, desde obreros no calificados hasta técnicos y profesionales especializados. Por tanto, ciudades maquiladoras, como es el caso de Ciudad Juárez, son importantes focos de atracción para numerosas poblaciones originarias de todos los estados de la República. De esta manera, la globalización, por medio de la maquila fundamentalmente, ha modificado las estructuras sociales, los patrones culturales, y en general, las formas de vida.¹

¹ Pero no solamente eso. La cercanía de Ciudad Juárez con Estados Unidos de Norteamérica ha dado lugar a que esta ciudad sirva de paso para ingresar a ese país, en donde personas, sin

Ciudad Juárez ha sido lugar de movimientos migratorios, fenómeno que ha motivado que esta localidad sea poblada por gran cantidad de personas originarias de diferentes estados de la República. Encontramos que la mayoría de los niños y niñas de la escuela de estudio venía con sus familias de los estados de Durango, Sinaloa, Zacatecas, Coahuila, Veracruz, Oaxaca., D.F. y del interior del estado de Chihuahua. Cargando a cuestas sus costumbres, tradiciones, creencias, religiones, lenguas, formas de hablar y formas de vida se instalaban en sus nuevos espacios de residencia. De esta manera, sus culturas han influido en las existentes. Pero, por otra, las existentes se han impuesto a las suyas. Sin embargo, finalmente, la conjunción —o en casos, el choque o la confrontación— de ambas, ha generado nuevos procesos culturales. Los hijos e hijas han ingresado a las escuelas públicas del lugar, convirtiéndose éstas en verdaderos mosaicos culturales.

La migración ha generado el aumento desmesurado de la población y el crecimiento sin planeación de la ciudad. Faltan empleos y servicios públicos como escuelas, hospitales, luz, agua, vivienda etc. Crece la pobreza y la miseria extrema. Las invasiones de tierra y los asentamientos irregulares son comunes. Muchos de los niños y niñas entrevistados vivían con sus familias en colonias marginales de reciente creación.

La incorporación de las mujeres, jóvenes e inclusive de niños al mercado de trabajo, especialmente en la industria maquiladora, pero también en la economía informal y en todo tipo de servicios, es una realidad que ha venido a transformar formas, esquemas y rutinas de vida imperantes durante generaciones, dando lugar a una profunda refuncionalización de los roles familiares y sociales, así como a implicaciones educativas. Por ejemplo y como pudimos percatarnos en los testimonios de nuestros pequeños *sujetos-sujetados*, muchas de las madres de niñas y niños de las escuelas públicas son trabajadoras en la maquila como obreras no calificadas, en la economía informal, en el servicio doméstico, en bares y restaurantes etc. De alguna forma, otro hecho se ha generado asociado a éste. El número de madres solteras que vienen fungiendo como jefas de familia, cada día es mayor. Esto implica que sus nuevas condiciones les permiten tener, a unas más, a otras menos, mayor autonomía e inclusive ser autosuficientes.

La maquiladora, cuyos requisitos para ingresar como obrero son edad mínima de quince años y certificado de secundaria, ha sido una innegable fuente de trabajo para miles de jóvenes de ambos sexos egresados de la escuela básica pública (secundaria) y con escasas posibilidades de continuar los estudios, dadas sus condiciones socioeconómicas. En gran medida, la escuela básica a nivel local está realizando la función de preparar a jóvenes, vía los hechos, para desempeñarse como obreros de maquila.²

distinciones en sexo y en edad, ofrecen su mano de obra barata en diferentes empleos y servicios.

² Inclusive el director de la escuela de estudio ratificaba este punto de vista. Comentaba que lo que interesa a las maquilas, futuras fuentes de trabajo de los egresados de la escuela básica,

Periferia y aislamiento

La escuela de estudio se encontraba en una colonia marginada en la periferia de la ciudad. Al igual que tantas otras colonias populares en el país, recibía poca atención por parte de las autoridades municipales que se manifestaba en la falta de servicios públicos como luz, agua, drenaje, pavimento, limpieza y vigilancia. Por otra parte, se veía afectada por agudas condiciones sociales y económicas de sus habitantes: bajos ingresos familiares, precarias condiciones de vida de las familias al no satisfacerse los mínimos de bienestar social (salud, alimentación, vivienda, vestido y educación), desempleo, alcoholismo, drogadicción, prostitución, bandas, delincuencia, violencia, insalubridad.

El aislamiento también se daba en lo educativo, pues la escuela recibía poca atención de sus autoridades educativas, supervisores y asesores técnicos, así como de sus representantes sindicales. Algunos maestros comentaban que *aquí nadie quiere venir... dicen que es una escuela de castigo. Nos dicen: si te portas mal, te mandamos allí...*

El plantel atendía a alumnos y alumnas con problemas serios. Una maestra resumía la problemática con las siguientes palabras:

Hay muchos problemas: desintegración familiar, muchas madres solteras, cantineras, padres con vicios, drogadicción, prostitución, cholos y niños desnutridos y con hambre;...el papá de uno de ellos está en el CERESO, otro en la cárcel de El Paso;...ese niño grande, nunca ha venido a la escuela y está en primero; canta con su guitarra en un camión, pues él sostiene a su mamá y a sus hermanos;...muchos padres trabajan en lo que pueden.

Padres y madres de los niños y niñas —entre ellas, muchas solteras— trabajaban en oficios o empleos en los que generalmente obtenían el salario mínimo; obreros y obreras en la maquiladora, trabajadores y trabajadoras en la industria de la construcción, en la economía informal, empleadas domésticas o bien, “en lo que pueden”, según explicaban los maestros. Otros cruzaban a diario la frontera para trabajar en El Paso, ofreciendo su mano de obra barata. También había padres y madres desempleados.

Los padres y especialmente las madres que trabajaban seguido se veían impedidos para atender adecuadamente a sus hijos en el hogar. Por ejemplo, no siempre había un adulto al pendiente de una buena o al menos suficiente alimentación, de su higiene, de su ropa etc. Observábamos que era común que ciertos niños y niñas llegaran tarde a la escuela, no llegaran o lo hicieran sin haber almorzado, debido a que muchas madres trabajaban de noche, en el turno nocturno de la maquila o en bares del centro de la ciudad. Por tanto, no había quien los despertara y los atendiera. Por otra parte,

son matemáticas y español. “Quieren que los chavalos sepan leer y escribir bien y que sepan matemáticas, bien. Por lo menos lo básico... que sepan ciencias naturales, historia, geografía y civismo no les interesa”.

ambos contaban con poco tiempo y energía para atender sus obligaciones que la escuela les demandaba. En este sentido, los maestros se quejaban de que no acudían a sus llamados, no participaban en las reuniones de padres y madres de familia, no colaboraban en la realización de actividades promovidas por los maestros, no les ayudaban en sus tareas ni se las revisaban etc.

Así, este conjunto de factores, presentes en las realidades microhistóricas de los alumnos y alumnas, incide en alguna forma en los problemas educativos como la deserción, la reprobación, el bajo aprovechamiento, el rezago y el fracaso escolar.

III. ALGUNOS TESTIMONIOS

En este apartado recurrimos a las palabras de las niñas y niños, a través de las que expresan partes de sus historias, sus sentires, sus formas de vivir y sus maneras de entender la vida. Se trata de pequeños, que no obstante su tierna edad, sus palabras y sus reflexiones encierran denuncias, críticas e inconformidades por un presente histórico que invade no sólo sus microhistorias, sino que son resultados de injusticias sociales que trascienden el mundo de lo inmediato y cotidiano.

A lo largo del trabajo de campo realizado en la escuela durante el año escolar, permanecí en cada aula un mes llevando a cabo registros diarios de observación. Este tiempo permitió que se estableciera un ambiente de familiaridad y confianza con los niños y niñas de cada grupo y con la maestra o maestro responsable del mismo. Llevé a cabo pláticas con algunos de los primeros y pláticas e historias de vida con el total de los segundos. A la hora del recreo, pedía a ciertos niños y niñas que platicaran conmigo sobre su familia, sus actividades fuera de la escuela etc. Seleccioné a algunos bajo los criterios de sexo y sencillamente, de su disposición a platicar. También quise conocer más cerca de niños extrovertidos e introvertidos. Los resultados fueron muy parecidos, pues tanto niñas como niños, extrovertidos o introvertidos hablaron con naturalidad. Las pláticas no eran largas, pues les costaba cierto trabajo mantenerse largo tiempo concentrados en esta actividad. Además, debo agradecerles el haber estado dispuestos a regalarme un poco de su tan valorado y apreciado tiempo del recreo, pues éste era siempre esperado con mucho entusiasmo.

Al principio del trabajo de campo, los niños no tenían muy clara la función que yo estaba desempeñando. Les causaba curiosidad que permanentemente escribiera en "mi libretita". Primero, se angustiaban pensando que me fijaba en quién se portaba mal ("maestra: ¿está apuntando a los que se portan mal?"), para luego "reportarlo" ("¿nos va a reportar?"), resultando así, con toda seguridad, acreedor de alguna sanción. Pero al aclararles que esa no era la intención y que solamente me interesaba apuntar todo lo que sucedía en la escuela y en las aulas: cómo enseñaban sus maestros y maestras, qué actividades realizaban, cómo se llevaban con sus compañeros etc., y que además, nadie, absolutamente nadie leería lo que yo apuntaba, su preocupación se calmó. Al cabo de unos cuantos días, yo era una "maestra" más en la escuela. Especial cuidado tuve en informar al personal do-

cente y a los padres y madres de familia sobre mi trabajo. Nunca tuve ninguna evidencia de rechazo o inconformidad. Por el contrario, tanto el director, como los maestros, padres y madres fueron cordiales y hospitalarios conmigo.

Para efectos de este texto, seleccioné algunos testimonios de las pláticas que tuve con Luis, María, Javier, Heriberto y Ramiro, que desde mi parecer, dejan ver con claridad cómo atrás de sus sencillas palabras, existen profundas historias del presente. Y en este caso, se trata de críticas y denuncias de un presente en el que se manifiestan empíricamente elementos de pobreza no únicamente económica, sino social, educativa, familiar, cultural, política, laboral, material, en salud, en género, en servicios públicos etc., que no solamente atañe a ellos y a sus familias, quienes tienen que "trabajar duro" día a día para vivir y sobrevivir bajo condiciones adversas, sino a amplios sectores sociales en una sociedad que los margina.

Luis

Cursaba el segundo grado y tenía siete años en el momento de la entrevista. Nació en Zacatecas pero llegó a Ciudad Juárez poco tiempo después de haber nacido. Vivía en familia extensa: mamá, papá, una hermana de nueve años, un hermano de cinco, una tía, un tío y un primo. Habitaban una casa compuesta por dos cuartos contruidos con cartón, y que en el invierno "son muy fríos", y uno construido de bloques. Para controlar el frío, tenían tres calentones, dos de gas y uno que funcionaba con madera. La familia contaba con una *troca* y un tractor. Su papá los llevaba diariamente a la escuela en la *troca* y su mamá acostumbraba recogerlos.

Su madre se dedicaba al hogar. *Lava y enjarra (cuando hay muchos hoyos en la pared, se le pone yeso). Se cansa.* Solamente los domingos y los días que por algún motivo no había clases, preparaba y vendía gorditas, flautas, enchiladas y café durante todo el día en un puesto en plena calle, *así en el sol.* Su padre trabajaba en la cementera (en la periferia de la ciudad). Salía de la casa en la mañana y regresaba hasta la noche, cuando ya todos estaban acostados. Su trabajo consistía en cargar cemento caliente, *cuando lo acaban de hacer. Le quema el hombro y le quema la cabeza.* Tenía un tractor y también se dedicaba a la agricultura, sembrando elote y calabaza en los campos de su jefe.

La familia profesaba la religión católica, pero *vamos a la iglesia donde hablan de Jehová.* Los "Testigos de Jehová" habían jugado un importante papel en la estabilidad de la familia de Luis. Explicaba que su papá *era bueno, cuando no se emborrachaba. Nos llevaba a los juegos.* Pero gracias a la ayuda de los hermanos de la iglesia, dejó de tomar y de fumar. *Sin embargo, ahora es bien malo con nosotros. No nos lleva a nada. También nos pega con una banda.*

Luego, sin solicitárselo, se detuvo para describir un lastimoso pasaje en su vida. Relató cómo su papá dejó de tomar.

Mi papá tomó pisto, seis cervezas y tequila. Mi mamá se puso borracha y se pusieron a jugar. Y luego se le metió el diablo a mi papá. Me pateaba y me pateaba porque se le metió el diablo. Cuando mi papá pateaba, aventó un vaso y más vasos. Chocaron con la puerta. Mi mamá y todas mis tías

andaban bien asustadas. A mí, me quiso matar. Me aventó un cuchillo y como es de cartón mi casa, allí se quedó el cuchillo. Cuando tenía el diablo metido, mi hermana Rocío fue por los hermanos. Llegaron en una van (camioneta). Ellos oraron por él. Le decían cosas a mi papá, pero mi papá los quería matar. El hermano se asustó y nada más dejó entrar a mi mamá. A nosotros nos llevaron a la iglesia. A mi papá lo dejó afuera. Estaba nevando. Luego acostaron a mi papá. Yo me salí de la iglesia y nos fuimos a la casa. Al día siguiente, los hermanos ya no tuvieron miedo y ya lo dejaron entrar a la iglesia. Mi papá se hincó a orar. Desde entonces, ya no toma.

María

Cursaba el segundo grado y tenía siete años de edad. Nació en El Paso, al igual que su papá. Su mamá nació en la ciudad de México y se vino a Ciudad Juárez cuando se casó. Sus tres hermanas nacieron en Juárez; dos estudian la primaria y la otra trabaja. La mamá tenía dos hermanas que vivían en Juárez, una de ellas con un hijo, y la otra, con su marido y un hijo. Los cinco familiares estaban en proceso de mudarse a casa de María y su familia pues *les acaban de robar la casa donde viven, así que mi papá les dijo que se vinieran para acá.*

Su padre trabajaba en un taller mecánico, y su madre juega "nintendo", lava trastes, alza la casa, va con mi tía (su hermana) y nomás. Al parecer, su situación económica era menos apremiante que la de la mayoría de sus compañeros y compañeras. Vivía en una casa, propiedad de su padre, de dos pisos, más la azotea que había sido acondicionada como un tercero y en el que fue arreglado un pequeño departamento. Contaba con un baño, cocina, sala, comedor y cinco recámaras, una para cada hermana y la quinta para los papás. Tenían un pequeño calentón de gas que alcanzaba a calentar toda la casa cuando hacía frío.

Por las tardes acostumbraba hacer su tarea. Tanto ella como su papá, mamá y hermanas dedicaban mucho tiempo en jugar nintendo. Entrada la noche veía telenovelas como «María Mercedes», «Cara sucia», o bien caricaturas. Luego, se iba a dormir.

Las relaciones entre sus padres eran buenas, pues se quieren. Sin embargo:

Mi mamá le da cachetadas a mi papá y mi papá se la devuelve. Mi mamá llora. Mi papá, no. Un día se pelean y otro no. A mí, mi papá me pega un día sí y otro no. Me pega con el cinto. Mi mamá, no. La última vez, mi papá me pegó porque me porté mal. Prendí el nintendo sin que me dijeran. Luego mi papá me pegó con el cinto encima del pantalón. Me puse a llorar. Mi mamá le dio una cachetada porque no le gustó que me pegara. Le dijo que le iba a dar otra cachetada más fuerte. Luego, mi papá le dio una cachetada a mi mamá con el cinto. Yo me salí.

Javier

Tenía ocho años y cursaba el segundo grado. Nací bien lejos, en otro estado. Su situación familiar era compleja, pues tenía tres mamás. La madre biológica se casó con su padre y tuvieron tres hijos: un hermano y una hermana mayores y Javier. Cuando este último tenía un mes de vida mi mamá nos

abandonó a mí y a mi hermano Juan. Mi hermano me dijo que (ella) dijo que iba a traer lonches para comer y ya no regresó. A la mejor vive con otro. Un día dijo que se iba a ir, y sí se fue. Se llevó a Sylvia (la hermana). Mi mamá se fue hasta Durango. Ahora vive en Oaxaca. Mi papá se fue a vivir con mi abuelita, su mamá. Juan y yo nos criamos con ella.

Así, la abuela fue la segunda madre. Pero pronto, el papá, *consiguió novia* y se casó. Javier consideraba a la esposa de su papá como su tercera mamá. Vivía con su papá, con su madrastra y con la abuela paterna. Su tío, hermano de su padre, vivía con ellos, hasta que murió a causa de un accidente.

Javier explicaba que tenía varios "hermanos" y "hermanas", que según él eran hijos de la esposa de su padre. Pero en realidad, parecía no saber quiénes eran los verdaderos padres. Una de sus "hermanas" estaba en el mismo salón que Javier. Sin embargo, explicaba que se hacían pasar como hermanos, pero que en realidad no lo somos. Esperanza no es mi hermana. Ella es hija de mi «mamá» (entendiendo su madrastra, o sea su tercera madre, al igual que los otros «hermanos»). No se quién sea su papá. No lo he visto. Mi papá se hace pasar por su papá, igual que con Patricia (otra "hermana"), pero no lo es.

Al parecer, esta hermana llevaba el apellido de su madre, quien aparentemente era la esposa del papá. Por su parte, Javier llevaba el de su padre. Sin embargo, había una confusión de apellidos. En el caso de Javier, el problema se originaba al momento que su madre biológica dejó a la familia:

...yo no tenía acta (de nacimiento). Ella se fue hasta Durango y me dejó con mi papá sin acta de nacimiento, pero ella me había puesto su apellido. Mi papá tramitó otra acta de nacimiento.³

³ La falta de actas de nacimiento y la irregularidad de los apellidos de los niños y niñas es un hecho muy común en escuelas periféricas que conlleva serios problemas administrativos. La escuela de estudio no contaba con archivo escolar. Por tanto, no guardaba las actas de nacimiento de las alumnas y alumnos. Por otra parte, muchos de ellos no contaban con ese documento. Por tanto, conseguir las fechas de nacimiento de cada estudiante para llenar las formas de inscripción exigidas por la SEP, se convirtió en un caso que atormentó a las maestras y maestros por varias semanas. El problema afloró cuando las maestras y maestros notaron que algunas niñas y niños utilizaban el apellido de la mamá. Son casos cuando no tienen papá. Entonces, el niño o niña aparece como hermana de la mamá. Pero la situación se hizo más grave cuando cayeron en la cuenta de que muchas y muchos niños no contaban con actas de nacimiento, y por tanto, no sabían con exactitud sus fechas de nacimiento, requisito básico que exigían las formas.

Los maestros recurrieron a varias alternativas para obtener esta información. Una era pedir a los padres y madres que la calcularan: *bueno, me casé en tal año y tuve al niño dos años después. Entonces, debió haber nacido en...* Otra fue el cálculo que los maestros hacían «a ojo de buen cubero»: *tal parece que tienes como ocho años.* Este problema se llegó a magnificar,

Heriberto

Nació en Ciudad Juárez. Tenía nueve años y cursaba el cuarto grado. Su papá, nacido en El Paso, era dueño de un lote de carros en esa ciudad. Los compraba, los arreglaba y los vendía. *Todos los días va y viene, pero en ocasiones pasa la noche allá.* Su madre se dedicaba al hogar. Tenía cuatro hermanos hombres. El mayor, de 18 años, estudió en bachilleres y tenía un consultorio de animales *porque es veterinario.* No vivía en la casa, pues *se juntó y se divorció.* Tenía un hijo de tres años, que se quedó a vivir en casa de Heriberto. Ocasionalmente lo visitaba. Su otro hermano Iván nació en El Paso. Estaba en sexto grado en la misma escuela. Entre los dos cumplían con las obligaciones de barrer sus cuartos, trapear y lavar los trastes. Los hermanos chicos tenían siete y seis años. Ambos ayudaban a su mamá a limpiar, y estaban en primer grado *porque apenas entraron.*

Heriberto platicaba que la colonia es peligrosa. Había muchas pandillas que hacían destrozos. Inclusive, en ocasiones andaban armados. En una ocasión se robaron una transmisión nueva de su papá.

A mi hermano de sexto se lo andaba llevando la cámpa (policia), porque andaban comprando cervezas. Luego se lo llevaron por comprar caguamas y es menor de edad. Salió solo. Salió solo porque no iba tomado. El director ayudó a mi mamá para llevarlo a Preventivas a pláticas. Mi mamá lo lleva todos los jueves.

Pero también explicaba que el problema del alcoholismo es fomentado en la propia casa.

Mi mamá acostumbró a mi hermano a tomar. Mi mamá toma como dos cervezas cuando hacemos carne asada. Mi papá toma cerveza americana. Mi mamá le daba cerveza. Mi hermano la primera vez que lo agarraron estaba tomando afuera y se lo llevaron. Adentro de la casa si toman porque allí no nos dicen nada. Mi mamá le dice que no tome mucho porque puede ser alcohólico.

Ramiro

Nació en Ciudad Juárez, pero sus padres eran de Zacatecas. Tenía doce años y cursaba tercer grado, es decir, presentaba el problema de extraedad. Cuando tenía cuatro años, ingresó

al jardín de niños, donde pasó dos ciclos escolares debido a su corta edad. A los seis años, entró a primer grado. *No aprendí y reprobé. Estaba chico todavía.* Entonces, repitió primero. Luego, pasó a segundo y al siguiente año a tercero. Sin embargo, también reprobó este último. Actualmente está repitiendo tercero. También presenta el problema de ser continuamente repetidor.

Ramiro es el quinto de trece hermanos y hermanas, pero uno murió debido a que nació mal. Tres hermanos y dos hermanas contrajeron matrimonio, quedando siete en la casa. Dos hermanos y Ramiro estaban en la misma primaria.

Su mamá *no trabaja. Solamente limpia, barre y cocina.* Su papá era propietario de tres camiones de ruterías pero vendió uno. Sin embargo, solamente trabajaba uno, mismo que guardaba en su casa. Salía a trabajar todas las noches. Solamente los sábados y domingos trabajaba de día. Su papá obtenía 150 pesos al día, lo que les alcanzaba para vivir, especialmente *ahora* que eran menos de familia. Siempre existía el riesgo de que el camión se descompusiera, lo que significaba dejar de percibir lo correspondiente a ese día.

Ramiro se ayudaba económicamente vendiendo paletas y chicharrones. Compraba las paletas en la paletería y luego las vendía dentro de las ruterías. Lo dejaban subir, pues *los choferes ya me conocen.*

De vuelta en casa después de la escuela, por lo general barría el patio y junto con sus hermanos y hermanita, daban de comer a las doce gallinas, cuatro perros y palomas que tenían.

Ramiro no sufría castigos físicos por parte de sus padres. Nunca le pegaban, aunque acepta que a veces sí lo regañaban y lo castigaban al igual que a su hermanita. *Me meten para dentro y ya no me dejan salir.* Pero en cambio, a su hermano sí le pegaban pues cuando volvían a la casa de la escuela, se bajaba a jugar. Los papás le hablaban, pero no hacía caso. *Entonces es cuando le pegan duro con una cuarta, con lo que le pegan a los caballos.* El hermano lloraba y la madre intercedía por él. Pedía a su esposo que ya no le pegara, pero al no lograrlo, comenzaba a llorar.

También explicaba que su papá regañaba mucho a su mamá y seguido la hacía llorar. Inclusive, había tenido varios intentos de irse de la casa porque *ya no aguanta más. Pero (mi hermano y yo) no la dejamos ir.* En una ocasión, *mi madre ya no aguantó y dijo que se iba. Pero, mi hermano y yo la agarramos para que no se fuera.* Confesaba que quería más a su mamá, pues su papá los regañaba mucho. En ocasiones, el papá tomaba una cerveza, pero no se emborrachaba. La mamá no tomaba, pues estaba mal del corazón.

Atrás de estas palabras observamos múltiples aspectos de las historias del presente de estos niños y niñas, relativos a sus formas, condiciones y calidad de vida. Por ejemplo, observamos que cuestiones relacionados con el tipo de actividades económicas, domésticas, familiares, escolares etc., que desarrollan las madres, los padres, los hermanos y hermanas, así como ellas y ellos mismos constituían la base de su vida cotidiana.

Por ejemplo, la mayoría de los padres y madres contaba con baja escolaridad, y seguido ambos se veían involucrados

al grado que, según palabras de un maestro *ahora el director quiere que hagamos actas provisionales...que si no hay actas de nacimiento oficiales, entonces, pidamos a los padres que hagan una acta : « yo, fulano de tal, certifico que mi hijo es fulano de tal ». Mire, yo tuve que inventar fechas. El otro maestro hizo lo mismo. El otro también. Está todo lleno de errores. ¿Qué va a pasar cuando se compare con las actas oficiales?* Sin dejar de reconocer que este problema es parte de la microhistoria de la escuela, o bien, de las familias en particular, y que se dio de manera particular en este escenario, también es cierto que su origen está fuera de él. La complejidad de las relaciones familiares de estas poblaciones, y la poca prioridad que le conceden a estos documentos, dado que muchas familias son de origen rural y, por tanto, los documentos burocráticos no son parte de su cultura, son factores que trascienden lo local.

en la lucha por la sobrevivencia, trabajando en una o más diferentes actividades, ya fueran empleos formales y/o actividades informales o autoempleos, y ya fuera con horarios fijos o bien diversos y discontinuos. Pero siempre se trataba de trabajos arduos y agotadores, y sobre todo, precariamente remunerados. Las madres trabajadoras estaban, a la vez, atrapadas en las dobles jornadas, pues no podían dejar de atender sus obligaciones de esposas, madres y amas de casa, con el consecuente desgaste físico y emocional que ello implica. La situación familiar se agravaba cuando los padres se encontraban desempleados. Ante esta situación, varios de nuestros protagonistas también se veían en la necesidad de colaborar realizando trabajo en la casa, barriendo, limpiando, alimentando a las gallinas etc., o bien, fuera de ella, como Ramiro que vendía paletas y chicharrones en las ruterías.

Los testimonios también dieron cuenta de profundos problemas al interior de los hogares. En primer lugar, las condiciones materiales eran insuficientes o inadecuadas por el tipo de casas, el número de habitaciones y de habitantes, carencia de buenos materiales de construcción, de baños al interior de la vivienda y de ciertos aparatos como ventiladores y calentones para resolver problemas derivados de las inclemencias del frío o del calor extremos, características de esa región.

En segundo lugar, el dolor de los niños y niñas se manifestaba cuando hablaban de ciertos sucesos que les afectaba de manera personal. Fue el caso del abandono de la familia por parte de la madre de Javier, o bien, por el intento de irse de la casa por parte de la madre de Ramiro, debido al maltrato que recibía de su esposo. De igual forma, el dolor era expresado cuando hablaban de la violencia que el padre ejercía sobre la madre o sobre ellos o sus hermanos.

En tercer lugar, también observamos que los niños vivían en familias nucleares medianas y grandes, y en complejas familias extensas. Estas formas familiares de vida pueden entenderse de varias maneras. Por una parte, a veces generaban grandes problemas como el hacinamiento, la falta de condiciones materiales adecuadas y suficientes, la violencia al interior de las familias, la confusión de roles etc. Pero, por otra parte, también daban importantes evidencias de solidaridad y de ayuda entre familiares, como fue el caso de María, que sus padres ofrecieron alojamiento a familiares en momentos de necesidad; o bien el papel que seguido los abuelos jugaban fungiendo como los verdaderos padres y madres de sus nietos, como fue el caso de Javier con su abuela cuando su madre los abandonó, o el de Heriberto, cuyos padres se hacían cargo de un pequeño nieto.

Pero especialmente graves fueron los testimonios con respecto a la violencia doméstica, particularmente generada por los padres y dirigida a las esposas e hijos, gran parte de las veces como consecuencia de los efectos del alcohol y del machismo. Pero también era alarmante la agresión ejercida entre ambos cónyuges que iba desde las discusiones acaloradas hasta los golpes, todo esto en presencia de los hijos. Este ambiente repercutía en la desestabilización emocional de los miembros de estas familias.

Finalmente, igualmente adverso y violento resultaba el entorno del barrio, que se caracterizaba por problemas de

delincuencia, prostitución, drogadicción, ignorancia, falta de actividades recreativas para niños y jóvenes etc. De esta manera, los testimonios de los niños y niñas de la escuela estudiada en la frontera norte nos han ofrecido un panorama de sus vidas cotidianas. Ahora veamos, cómo éstas se insertan en las otras temporalidades históricas.

III. PEQUEÑAS VOCES, GRANDES HISTORIAS

Generalmente, los adultos hablamos por los niños y niñas, pues la simple mayoría de edad parece otorgarnos la autoridad y el derecho para decidir quiénes son, qué quieren, qué sienten, qué piensan, qué les interesa, cómo perciben y entienden el mundo. Y precisamente este trabajo pretende hacer lo contrario: con base en la historia oral, abordar e interpretar las palabras y las voces silenciosas de estos pequeños *sujetos-sujetados*, en un esfuerzo por hacer "historias del presente".

Sin embargo, las palabras corren el riesgo de que el viento se las lleve y que no quede constancia de lo relatado. Por ello, necesitan ser conservadas, plasmándose de manera escrita como es el caso del presente texto. De ahí, la importancia de que "paradójicamente la oralidad se convierta en escritura, y de que el manuscrito forme parte todavía del mundo de la oralidad" (Tognonato, 1990).

Las palabras de nuestros pequeños sujetos-sujetados encierran una magia al representar momentos vivos sucedidos cotidianamente en el marco de sus microhistorias, muchas de las veces, de manera inadvertida. Pero las palabras por sí mismas no son lo importante, sino su lectura y el sentido histórico que les otorguemos a través de nuestra interpretación. Así, las convertimos en el camino para hacer de lo ordinario, lo invisible y lo implícito de las "grandes pequeñeces", cuestiones extraordinarias, visibles y explícitas, viviendo y reviviendo momentos actuales y pasados. El contenido histórico que les otorguemos a estos momentos nos permite comprender cómo se construyen las relaciones sociales al interior de sus espacios cotidianos, especialmente en la familia, en el barrio, en la escuela, y cómo, en esas relaciones, los niños y niñas se convierten en *sujetos-sujetados*.

Pero las vidas y las microhistorias de estos pequeños también se mueven en las historias coyunturales y de las estructuras. Las coyunturales nos recuerdan la presencia de la industria maquiladora en Ciudad Juárez, la incorporación de mujeres, jóvenes y niños a la fuerza de trabajo, la migración, el crecimiento desmesurado de la ciudad, el desempleo, el narcotráfico, las desigualdades generadas por la acumulación del capital en pocas manos y la extensión de la pobreza con sus implicaciones (la falta de servicios públicos, el aumento y la presencia en las vías públicas de los grupos sociales marginales como los indígenas, niños de la calle, ancianos, discapacitados, el aumento de los índices de alcoholismo, delincuencia, prostitución, drogadicción, violencia psicológica, física y sexual, dentro y fuera del hogar etc.). Es evidente que Ciudad Juárez es altamente conocida como una localidad socialmente compleja y conflictiva.

Por su parte, la historia de las estructuras nos lleva a comprender a los pequeños *sujetos-sujetados* de la frontera



norte, como parte de los grupos desfavorecidos de un país, donde han subsistido de manera marginal y subordinada. De esta manera, se inscriben en una historia de la pobreza que margina y excluye a grandes poblaciones. Sin embargo, esta historia de la pobreza adquiere un sentido específico en los actuales momentos históricos. La globalización, entendida como la etapa actual del capitalismo, como la doctrina económica dominante, caracterizada por un modelo único de economía internacional, es un fenómeno estructural.

Significa la salida del modelo económico fundamentado en los modelos nacionales de desarrollo y la entrada del modelo de desarrollo neoliberal que promueve los principios de la libre empresa, la competitividad, la productividad, la eficiencia, el mercado mundial, el capital internacional. Ha impuesto un modelo universal a los países del mundo como opción única, basado en una nueva estructura de mercado, que

minimiza la intervención del sector público en la economía, rompe fronteras económicas entre los países, privatiza los sectores económicos, así como los servicios públicos, obliga el ingreso de los países al juego del mercado internacional bajo los principios neoliberales. En resumen, la globalización ha significado un nuevo escenario mundial que no resulta en procesos equitativos pues ha generado procesos dialécticos y contradictorios: a la vez que produce mucha riqueza, acumulada en pocas manos, reparte pobreza y miseria extrema entre los grupos mayoritarios.

En este sentido, la pobreza es el elemento estructural que, en términos generales, ha significado patrones de desigualdad, de falta de equidad y de justicia entre grupos sociales. Desde esta perspectiva, la pobreza no es un fenómeno ni coyuntural ni nuevo, pues siempre ha existido como parte de la historia de la humanidad. Sin embargo, no significa que

LAS PALABRAS, NARRACIONES Y TESTIMONIOS DE LOS NIÑOS NOS HAN ENSEÑADO CÓMO SU MUNDO COTIDIANO ES SUMAMENTE COMPLEJO AL INSERTARSE SIMULTÁNEAMENTE EN VARIAS TEMPORALIDADES. POR ELLO, NO CONSIDERAR ESTA COMPLEJIDAD EN LA COMPRENSIÓN DE LOS PROCESOS SOCIALES, IMPLICARÍA REDUCIR LOS TESTIMONIOS, LAS NARRACIONES Y LAS HISTORIAS DE VIDA A MERAS DESCRIPCIONES DE LOS ACONTECIMIENTOS SIN APORTACIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS EXPLICACIONES, DE NUEVOS CONOCIMIENTOS, DE NUEVOS OBJETOS DEL MUNDO Y, POR TANTO, DE NUEVAS ALTERNATIVAS.

sea universal, es decir, que asuma la misma forma en espacios y en momentos diferentes. Por el contrario, la pobreza se construye históricamente en lugares y en tiempos concretos, como es el caso de localidades de la frontera norte de México. De esta manera, los patrones generales de desigualdad, de falta de equidad y de justicia toman formas específicas y se expresan de manera también específica, de acuerdo con las condiciones culturales e históricas de cada lugar.

Por tanto, las palabras, en tanto camino para comprender los momentos vivos, nos permiten entender cómo la pobreza se construye históricamente, cómo cambia a lo largo del tiempo, qué formas toma en otros espacios, y cómo se encuentra entre los límites históricos de lo inmediato, lo coyuntural y lo estructural. Así, observamos que nuestro pequeños sujetos son parte de momentos microhistóricos y coyunturales, en los que se objetiva la pobreza, pero también son parte de la historia de la pobreza, en la que ésta se entiende cómo patrones de desigualdad, presentes a lo largo de la historia de la humanidad.

Con el objeto de fortalecer el trabajo de construcción de los *sujetos-sujetados*, entendidos como parte de una historia del presente, que a la vez los ubica en una historia de la pobreza, volvamos a Foucault. Este autor propone una estrategia metodológica para “descentralizar” al sujeto social, con objeto de retirarlo del centro de atención e incorporarlo a un discurso —entendido como “estructuras de pensamiento, que dan un significado histórico y cultural a los objetos del mundo” (Foucault en Popkewitz y Brennan, 1991).

Así, la descentralización del sujeto nos permite transitar de los sujetos Luis, María, Javier, Heriberto, Ramiro a la

construcción del discurso sobre la pobreza como “objeto del mundo”, que incluye a otros “objetos” como la marginación, la subordinación, y la exclusión de niños y niñas desfavorecidos. Para llevar a cabo este tránsito ha sido necesario abarcar las vidas de los sujetos en su triple temporalidad. Por una parte, los procesos sincrónicos, propios de la microhistoria y de la historia coyuntural dieron sentido específico a los momentos del mundo inmediato de la frontera, y en los que el discurso y las estructuras de pensamiento sobre los “objetos del mundo”, se expresaron también de manera específica. Por otra, la descentralización del sujeto nos remite a la historia de las estructuras que, en el caso de las vidas de nuestros pequeños *sujetos-sujetados*, son parte de la historia de la pobreza, entendida como discurso y en consecuencia, de la marginación y de la exclusión de los grupos sociales históricamente desfavorecidos.

Las palabras, narraciones y testimonios de los niños nos han enseñado cómo su mundo cotidiano es sumamente complejo al insertarse simultáneamente en varias temporalidades. Por ello, no considerar esta complejidad en la comprensión de los procesos sociales, implicaría reducir los testimonios, las narraciones y las historias de vida a meras descripciones de los acontecimientos sin aportaciones en la construcción de nuevas explicaciones, de nuevos conocimientos, de nuevos objetos del mundo y, por tanto, de nuevas alternativas. Por ello, convertir las palabras en aprendizaje es un ejercicio que permite generar nuevos principios de acción que conduzcan a formas más equitativas e incluyentes en las relaciones entre niños y demás sujetos en todos los ámbitos de la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEVES, Jorge, “Historia oral e historias de vida: algunas consideraciones”, en *Historia oral e historias de vida. Teoría, métodos y técnicas. Una bibliografía comentada*, Colección Miguel Othón de Mendizábal, CIESAS, México, 1996
- BRAUDEL, Ferdinand, citado por María Esther Aguirre en “Introducción” en *Rostros Históricos de la educación*, Ma. Esther Aguirre (coord.), México, CESU/UNAM-FCE, 2001
- CALVO P. Beatriz, *Modernización educativa. Una perspectiva desde la frontera norte de México*, Tesis Doctorado en Sociología, México, Universidad Iberoamericana, 1997
- CLIFFORD, James y George E. Marcus, *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*, University of California Press, Berkely, 1986
- DE GARAY, Graciela, Prólogo en *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*, Graciela De Garay (coord.), Instituto Mora, México, 1997
- FERRAROTTI, Franco, *La historia y lo cotidiano*, Ediciones Península, Barcelona, 1990
- GEERTZ, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Gedisa Editorial, México, 1991
- HELLER, Agnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Ediciones Península, Barcelona, 1991
- HERTZ, Rosanna, “Reflexivity and Voice”, en *Reflexivity and Voice*, SAGE, Londres, 1997
- HYMES, Dell, *Ethnography, Linguistics, Narrative, Inequality. Towards an Understanding of Voice*, Taylor, and Francis, Londres, 1996
- POPKEWITZ, Thomas y Marie Brennan “Reestructuración de la teoría social y política en la educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares” en Thomas Popkewitz y Marie Brennan (comps.), *El desafío de Foucault*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 2000
- TOGNONATO, Claudio, Prólogo en *La historia y lo cotidiano*, de Franco Ferrarotti, Ediciones Península, Barcelona, 1990
- YURÉN, María Teresa, “Pedagogía y sujeto: una historia arqueológica” en María Esther Aguirre (coord.), *Rostros Históricos de la educación*, México, CESU/UNAM-FCE, 2001



A casi cien años del inicio de la Revolución Mexicana. La familia Serdán

Cerca del centenario del inicio de la Revolución Mexicana, a los hermanos Serdán y un grupo de colaboradores no se les ha dado un lugar en nuestra historia mexicana, desde años sólo se celebra el día 20 de noviembre como el inicio de la Revolución Mexicana porque así Don Francisco Ignacio Madero lo promulgó en su Plan de San Luis en el cual pedía al pueblo levantarse en armas en contra de Don Porfirio Díaz Presidente de México en ese año de 1910. El pueblo mexicano ha olvidado que en la ciudad de Puebla se da el inicio de la Revolución Mexicana a cargo de los Hermanos Serdán, Carmen, Máximo y Aquiles Serdán quien es encomendado por Madero, para encabezar la revuelta en el estado de Puebla el día 20 de noviembre de 1910.

El 17 de noviembre, el gobernador de Puebla recibe informes de que Madero ha llamado a sus seguidores para que inicien la revuelta el próximo día 20. Ordena que a la mañana siguiente se realice un cateo en la casa de los Serdán para detenerlos.

Avisado de que el levantamiento corre peligro, ese mismo día Aquiles Serdán envió un recado a los ferrocarrileros y a los fabricantes, en el que les decía que se sostendría dos horas en la casa y que se desarrollaran los planes acordados, pero parece que no recibieron el aviso y a ello se debió que no se hubiesen puesto sobre las armas; es cuando reúne a sus seguidores Rosendo Contreras, Manuel Paz y Puente, Vicente Reyes, Clotilde Torres, Manuel Méndez, Miguel Patillo, Fausto Nieto, Luis Teyssier, Manuel Velásquez, Juan Sánchez, Carlos Corona, Andrés Cano, Miguel Cruz, Francisco Sánchez, Epigmenio Martínez y propone adelantarse a la fecha establecida.

Es en la casa ubicada en la antigua calle de Santa Clara número 4, ahora 6 Oriente 206, donde muy temprano en la mañana del 18 de noviembre, treinta policías al mando de el general Miguel Cabrera, pretenden penetrar por la fuerza a la casa de los Serdán.

Estando dentro de la casa Carmen, Máximo, Aquiles y un grupo de seguidores toman las armas para recibir a los poli-



cías y defender los ideales que Don Francisco Ignacio Madero proponía para iniciar un cambio en la mentalidad del pueblo de México, Aquiles Serdán le pide a su portero que abra la puerta y al entrar el General Miguel Cabrera es recibido con un tiro hecho por Aquiles carabina en mano, al jefe de la policía, quien cayó muerto de un balazo en el corazón.

Ante el asedio y el nutrido tiroteo de que era objeto la casa de los Serdán, doña Filomena del Valle, esposa de Aquiles y doña Carmen Serdán, saliendo al balcón de la casa con las armas en las manos gritaban a la gente que se había reunido atraída por la balacera: "¡Poblanos!, vengan por ustedes lo hacemos, la libertad vale más que la vida, aquí hay armas. ¡Viva la República!, viva la no reelección".

Después de eso, llegaron 400 soldados y 100 policías de refuerzo para aniquilar a los revolucionarios. La casa de Santa Clara fue rodeada y se inició un tiroteo que duró varias horas. Carmen participó activamente en la defensa contra las fuerzas porfiristas, resultando herida al subir a la azotea para proveer de parque a los revolucionarios.

El ataque duró aproximadamente cuatro horas en las que toda la familia Serdán, incluidas las mujeres, se enfrentó a un batallón y solamente se rindieron cuando el parque se les hubo terminado.

Al término de la refriega, los soldados entraron a la casa y se encontraron con algunas mujeres y los cuerpos sin vida de los hombres, quince de los defensores habían muerto. Al

cesar la resistencia dentro de la casa, Carmen Serdán, su cuñada Filomena del Valle y su madre fueron aprehendidas. Las acusaron de recargar las armas de los defensores durante el tiroteo, tal como lo había visto y declarado el polizonte Fregoso, infiltrado en la operación. Las tres mujeres fueron remitidas a la cárcel de La Merced y más tarde las recluyeron en el Hospital de San Pedro.

Entre los cadáveres que se encontraban en la casa, no estaba el de Aquiles, quien se había escondido en una especie de sótano cavado en la sala de la casa, en la que apenas cabía un hombre.

A continuación transcribo unas líneas de doña Carmen Serdán sobre los acontecimientos de la jornada del día 18 de noviembre de 1910 tomadas del libro lecturas de Puebla tomo uno:

"Roto el zaguán a tiros, penetraron los federales a la casa, y el jefe político, Joaquín Pita, llegó hasta donde nos hallábamos, con el sombrero en la mano. Al principio, cuando creyó que Aquiles estaba en la habitación, escondido, nos trató cortésmente; pero cuando se convenció de que no corría ningún peligro, cambió en forma bruta y hasta empujó a mi cuñada que se encontraba en cinta.

Nos llevaron en un coche cerrado a la cárcel y quisieron curar mi herida en la sección médica, pero yo me rehusé terminantemente, diciendo que yo me curaría con saliva. Tal era mi desesperación y mi enojo que no sentía molestia alguna, no obstante de estar mal herida. Durante tres días permanecí sin comer, pues no quise probar el rancho, y cuando al día siguiente de habernos aprehendido a mi madre, a mi cuñada y a mí, nos llevaron a declarar, el llavero que nos había sacado de nuestras respectivas celdas, al pasar por el patio, nos dijo: "Vuelvan la vista a la derecha". Mi madre, de tan afligida, no hizo aprecio de la observación. Yo volví la cara a la izquierda, sólo porque me mandaban hacerlo a la derecha, pero mi cuñada Filomena si volteo como se lo decían. Y al ver los cadáveres ensangrentados de Máximo y Aquiles, en una camilla, sufrió un síncope y se desplomó en tierra sin sentido."

En la madrugada del día 19 de noviembre de 1910, Aquiles Serdán, al pretender salir de su escondite, según parece, tosió, acto que lo delató y fue descubierto, siendo asesinado por el soldado que hacía la guardia, el cual hizo dos disparos: uno en el cráneo y otro en la sien.

El cuerpo inerte de Aquiles Serdán fue exhibido por órdenes del general Mucio P. Martínez, gobernador de Puebla, como una muestra de escarnio y escarmiento.

Es por eso que debe de considerarse que la Revolución Mexicana dio inicio en Puebla, con la represión sufrida por los hermanos Serdán y que para el pueblo de México los hechos acontecidos en Puebla pasan desapercibidos para tan importante fecha en la cual debe celebrarse el día 18 de noviembre a nivel nacional como el inicio de la Revolución Mexicana.

BIBLIOGRAFÍA

Gobierno del Estado de Puebla, Lecturas de Puebla. Tomo 1, octubre 1994, Puebla, Pue. p. 235, 240.

tú eliges...

tú decides...

LICENCIATURAS EN:

- Educación Preescolar • Educación Primaria • Educación Secundaria
- Psicopedagogía • Ciencias Religiosas

MAESTRÍAS EN:

- Educación Superior • Administración Educativa • Investigación Educativa

DOCTORADO EN:

- Educación

Av. 25 Oriente No. 9 Col. Primer Piso Col. El Carmen C.P. 72530 Puebla, Pue.
Tel. 01(222) 211.82.52

www.universidadlasallebenavente.edu.mx



UNIVERSIDAD
LA SALLE
BENAVENTE