



Universidad de
San Andrés

**Escuela de Educación
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**EDUCACIÓN CATÓLICA
¿DESDE DÓNDE Y HACIA DÓNDE?
IDENTIDAD Y MISIÓN DE LA ESCUELA CATÓLICA EN EL CONTEXTO
ACTUAL**

Autor: Fernando Barilatti

**Director de tesis: Dr. Ezequiel Gómez Caride
Buenos Aires, Junio 2022**

Agradecimientos

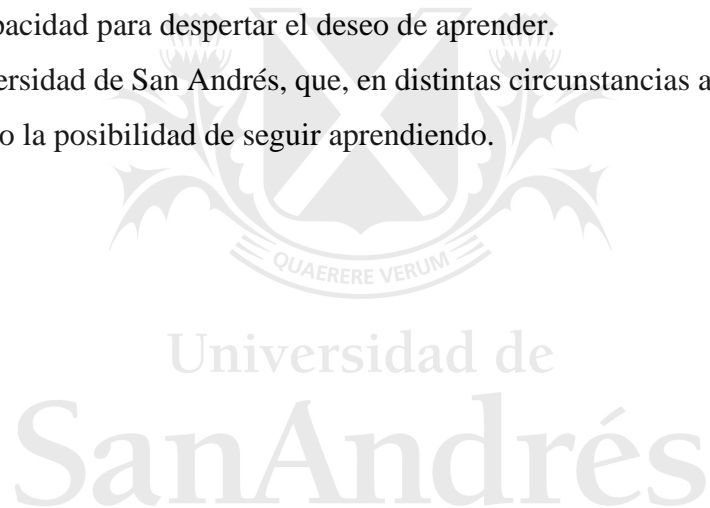
Agradezco en primer lugar a María, con quien día a día compartimos la vida. A nuestras hijas, Guadalupe, Luli, Isabel y Elena, fuentes de inspiración y asombro cotidiano. A mi mamá, papá, hermanas y hermanos.

A todos los educadores con los que me fui cruzando a lo largo de mi vida, y que de algún modo me ayudaron a crecer.

A Lucio, Oscar, María Luisa, y tantos otros, que con su testimonio me enseñaron que la religión auténtica es aquella que nos hace más humanos, y nos compromete a trabajar por un mundo más justo y solidario.

Al Profesor Ezequiel Gómez Caride, director de la tesis, a quien agradezco no solamente el apoyo y el aliento para llevar adelante este trabajo, sino también su ser docente y su capacidad para despertar el deseo de aprender.

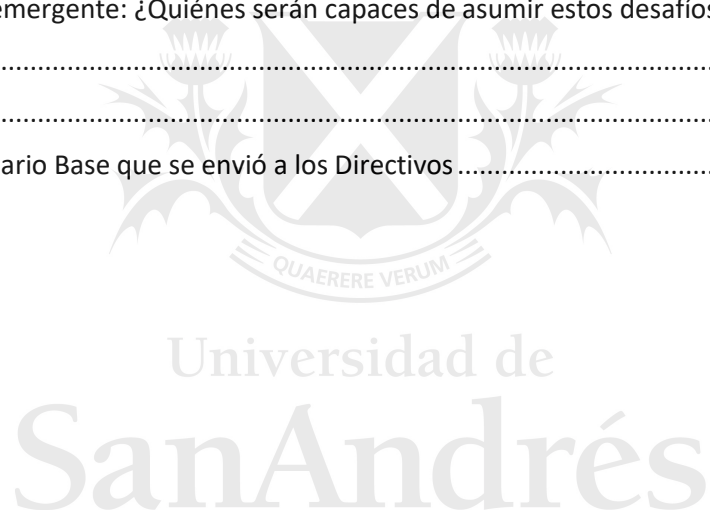
A la Universidad de San Andrés, que, en distintas circunstancias a lo largo de estos años, me ha dado la posibilidad de seguir aprendiendo.



INDICE

INTRODUCCIÓN: ORIGEN Y PROPOSITO DE ESTE TRABAJO	1
CAPITULO 1: ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO	6
1.a. Investigaciones sobre Educación Católica.....	6
1.a.1. Nuestro campo de estudio: algunas consideraciones al respecto	6
1.a.2. Investigaciones sobre educación católica en el mundo	6
1.a.3. Líneas de investigación y tensiones presentes en cada una de ellas	7
1.b. Nuestro marco teórico	12
1.b.1. Secularismo: ¿la dimensión religiosa desaparece de la arena publica?	12
1.b.2. Identidad y Misión desde el concepto de <i>Identidad Narrativa</i> de Paul Ricoeur	15
1.b.3. Capital Espiritual: un concepto referido a la motivación profunda	22
1.b.4. Hilando el marco teórico	24
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	27
2.a. En el punto de partida	27
2.a.1. Objetivos de la investigación.....	27
2.a.2. El paradigma de las investigaciones cualitativas.....	27
2.a.3. Selección de la muestra: Los directivos de escuelas	28
2.a.4. Las técnicas utilizadas y la construcción del instrumento.....	30
2.a.5. La Arquidiócesis de Buenos Aires.....	32
2.b. El trabajo de campo y análisis de los resultados.....	32
2.b.1. Al encuentro de las voces de los directivos	32
2.b.2. El análisis de los datos: Reducir, Reciclar, Reutilizar	34
2.b.3. Elaboración de los informes.....	37
CAPITULO 3: SOBRE LA IDENTIDAD DE LA ESCUELA CATOLICA	39
3.a. Composición de las comunidades educativas en las escuelas católicas desde la percepción de los directivos.....	40
3.a.1. Las familias de las escuelas católicas.....	41
3.a.2. Los docentes de las escuelas católicas	43
3.a.3. Los directivos de las escuelas católicas	44
3.b. Elementos de la Misión Interna	45
3.c. Elementos de la identidad que no son explícitamente católicos	50
3.c.1. Los Valores.....	50
3.c.2. Estilo pedagógico.....	55
3.c.3. Escuela “extramuros”	57
3.d. Síntesis del capítulo sobre los elementos que constituyen la identidad de la Escuela Católica.....	58

3.e. Pregunta emergente: ¿Escuela católica sin católicos?.....	60
CAPITULO 4: ¿QUE ESTRATEGIAS SE IMPLEMENTAN EN LA ESCUELA CATÓLICA PARA DESARROLLAR EL CAPITAL ESPIRITUAL?	62
4.a. Estrategias extraescolares: experiencias que dejan huella... por fuera del aula.	64
4.b. Estrategias Intermedias: entre el adentro y el afuera	66
4.c. Estrategias Intraescolares.....	69
4.d. Síntesis de las estrategias y experiencias para el desarrollo del Capital Espiritual.....	72
4.e. Pregunta emergente: ¿Un problema de estructura?.....	74
CAPITULO 5: SOBRE LOS DESAFIOS DE LA ESCUELA CATOLICA	77
5.a. Educación desde la Perspectiva de Fe.....	78
5.b. Compromiso Personal y Comunitario	83
5.c. Estilo pedagógico católico	86
5.d. Síntesis de los desafíos.....	88
5.e. Pregunta emergente: ¿Quiénes serán capaces de asumir estos desafíos?	89
CONCLUSIONES	93
Bibliografía	104
Anexo 1 Cuestionario Base que se envió a los Directivos	113



INTRODUCCIÓN

ORIGEN Y PROPOSITO DE ESTE TRABAJO

Las escuelas en general se encuentran navegando en un escenario de cambio cultural acelerado. Están atravesadas por fuertes cuestionamientos en cuanto a los contenidos que enseñan, las metodologías, estrategias didácticas, etc. Existen en la actualidad numerosas reflexiones y análisis que desde distintas perspectivas cuestionan la vigencia del sistema escolar en sus formas y características constitutivas (Dubet, 2010; Dussel, 2018; Fernández Enguita, 2017; Narodowski, 2018).

Sin duda este desajuste del sistema escolar se inserta en una cuestión más amplia que tiene que ver con los cambios sociales propios de un cambio de época (Giddens, 2002). Se trata de un cambio epocal profundo, desde el cual ciertos valores y consensos sociales han perdido vigencia. En su reflexión sobre el declive de la institución, Dubet, (2010) afirma:

Independientemente de la manera en que se la concibe, la “modernidad tardía” ha destruido la modernidad clásica. Como somos “cada vez más modernos” nos despojamos de esa imagen según la cual nuestra acción se sustenta sobre un conjunto de valores sagrados y homogéneos... De manera progresiva, el espíritu crítico que anima la ciencia y la Razón se vuelve contra la confianza en la ciencia y la razón mismas, asumiéndose que la autenticidad de las creencias y de las convicciones tiene tanto valor como su autoridad. Bajo el peso de la crítica sociológica, la alta cultura que se impone en la escuela se percibe paulatinamente como un conjunto de opciones de curricula más o menos contingentes. De igual modo que el espíritu de las Luces llegó a debilitar la autoridad de los principios religiosos, la modernidad crítica erosiona hoy los principios del progreso y la Razón (p.20).

En el contexto de este cambio epocal, se destaca un proceso de secularización creciente que hace que ciertos valores y consensos sociales vayan perdiendo vigencia. Entendemos la secularización en un sentido clásico como “el proceso por el cual algunos sectores de la sociedad y la cultura son apartados del dominio de las instituciones y símbolos religiosos” (Berger, 1973, p.113).

Desde esta perspectiva, puede entenderse como el secularismo ha generado una especie de anticuerpo contra las formas de la religión y sus expresiones, incluyendo los proyectos educativos de orientación católica. Tal como advierten Imbarack & Madero (2019), el ambiente de cristianismo que posibilitaba amplias expresiones del catolicismo ha desaparecido. Según Grace (2009)

La secularización representa la negación de la validez de lo sagrado y lo trascendental, y de las instituciones (iglesias y escuelas) que existen para renovar la cultura y la práctica espiritual. Los secularistas trabajan para reemplazar esta cultura 'redundante' con culturas intelectuales 'modernas', 'lógicas', 'empíricas' y 'científicas' en las que las nociones de lo trascendente no tienen cabida (p. 10).

Un capítulo interesante de esta cuestión es el que corresponde a las escuelas católicas. Está claro que, por ser “escuelas”, éstas podrían analizarse desde las mismas perspectivas y enfoques que las escuelas no confesionales. En este sentido Ocampo (2012) sostiene que las unidades educativas que pertenecen a la educación católica están expuestas a las mismas continuidades y discontinuidades que operan en otro tipo de unidades educativas.

Aunque al mismo tiempo, existe un diferencial propio que tiene que ver con la perspectiva de fe que las inspira. En este punto el proceso de secularización tiende a cuestionar de algún modo el corazón de la Escuela Católica, su sentido profundo, y su razón de ser y sus propósitos para el hacer. Grace & O’Keefe (2007) realizaron una encuesta internacional en más de 30 sociedades en alrededor del mundo sobre desafíos que enfrentan los sistemas escolares católicos en la actualidad. Constataron que el desafío principal tiene que ver con el impacto de la secularización en el trabajo de la educación católica.

En este escenario, se podría suponer que las propuestas educativas confesionales tenderían a perder adherencia en el mundo contemporáneo. Sin embargo, paradójicamente, por diferentes motivos la matrícula de estudiantes que asisten a establecimientos educativos confesionales sigue una tendencia creciente (Imbarack & Madero, 2019).

Así lo demuestran estudios como los de Wodon (2019b), donde se constata que, en promedio, teniendo en cuenta las últimas décadas a nivel mundial, la tasa de crecimiento anual de la matriculación en escuelas católicas fue del 1,9% para los niveles iniciales, 1,6 % para primarias, y 2,0 % para escuelas secundarias. Según el Reporte Global de Educación Católica, en el año 2020, 62,2 millones de niños y jóvenes concurrían a escuelas católicas alrededor del mundo (Wodon, 2021)

¿Qué es lo que explicaría esta situación? ¿Se trata de una opción por la “escuela católica” en medio de un contexto secular?, o más bien, habría otros factores exógenos, como puede ser la expansión creciente de los sistemas privados de educación, que indirectamente promoverían la adherencia a la escuela católica (Ball, 2014; Verger et al., 2016).

Estos cuestionamientos nos llevan a enfocarnos en la cuestión del sentido que tendría actualmente una educación inspirada desde el catolicismo (Grace, 2007),

Cuando nos referimos al sentido de la Escuela Católica, nos enfocamos sobre todo en la cuestión de la identidad (desde dónde) y misión (hacia dónde). Dos componentes

esenciales e inseparables que configuran el horizonte de sentido. La identidad se explicita en la misión y la misión encuentra su punto de apoyo en la identidad. Pero estos conceptos están íntimamente implicados. No hay una frontera conceptual que nos permita distinguir con exactitud el uno del otro, sobre todo cuando ponemos en juego la variable de la temporalidad.

Lo que puede ser claro y fácilmente distinguible en el orden abstracto y conceptual, no lo es tanto en el orden de la realidad concreta. En la actualidad, muchas instituciones católicas existen o “subsisten” sin tener una idea clara de cuál es el propósito o su razón de ser en este escenario global secular y plural. O más bien, suele haber claridad en la enunciación de sus idearios (muchos inspirados en el discurso formal de la Iglesia), y luego una cierta dificultad por llevarlos a la práctica en las condiciones epocales presentes (Fuller & Johnson, 2014; Glenn, 2019).

En este sentido, las escuelas católicas pueden experimentar algunas tensiones “entre gratuidad y eficiencia, contención y exigencia, entre personas y sistemas, entre la atención de los más frágiles y la promoción de los más capaces, etc.” (Moscato, 2015). ¿Cómo afectan las exigencias del mercado educativo a las escuelas católicas? ¿Hasta qué punto los valores religiosos subsisten en las nuevas configuraciones de los sistemas educativos?

Es muy frecuente, por ejemplo, que la educación católica esté presente en las clases altas de la sociedad. ¿Pues cómo se conjuga esto con la opción preferencial por los pobres que la Iglesia declara en reiterados documentos (Congregación para la Educación Católica [CEC], 1977; Francisco, 2015)? O, ¿de qué manera se concilian las exigencias del mercado educativo con una cierta formación en valores que van más allá del rendimiento académico? ¿Varia la educación católica de acuerdo al nivel socio económico de la población a la cual está dirigida? Y en este caso, ¿no sería la educación católica un factor que promovería la segmentación social? (Ocampo, 2004).

Este cuestionamiento sobre la identidad y misión de la Escuela Católica es también una inquietud hacia el interior de la Iglesia institucional. La Congregación para la Educación Católica (2014) advierte que “es urgente redefinir la identidad de la escuela católica para el siglo XXI”, en orden a tener “una mayor conciencia y consistencia de dicha identidad en las instituciones educativas de la Iglesia en todo el mundo” (2022).

En fin, podemos constatar el amplio espectro de interrogantes que surgen en torno a la cuestión de la identidad y misión de la Escuela Católica en el presente. Del mismo modo, también son variadas las respuestas que van emergiendo.

Un ejemplo es el desarrollado por la Facultad de Teología de la Universidad Católica de Lovaina, quienes desarrollaron un método para “medir” la relevancia que tiene el elemento católico como configurador de la vida de las instituciones educativas que se identifican con este credo. Se trata de una metodología empírica destinada a enmarcar los aspectos religiosos que estructuran la identidad de las organizaciones educativas católicas. A través de una plataforma online donde las instituciones cargan una serie de datos, el sistema permite cuantificar la identidad confesional de una organización de una manera estadística. Después de interpretar los resultados, es posible dar recomendaciones sobre los pasos de política dirigidos a un mayor desarrollo y mejora de la identidad institucional católica (Pollefeyt & Bouwens, 2010).

En el mundo anglosajón se confeccionaron los *Estándares Nacionales e Indicadores para Efectivas Escuelas Católicas de Primaria y Secundaria Misión e Identidad Católica*. Publicados en 2012 por el Boston College y Loyola University (California). Constituyen una guía y herramienta para la evaluación de las escuelas católicas en EE.UU. Incluyen criterios generales de efectividad escolar basados en la investigación, así como criterios únicos para la misión y la identidad de la escuela católica (L. Ozar, 2012; L. A. Ozar et al., 2019)

Desde la sociología de la educación Grace (2007) aborda la identidad católica desde la noción bourdieana de capital espiritual. Se trata de un concepto elaborado en base a la teoría de Bourdieu sobre los diferentes tipos de capital, desde el cual Grace busca poner de relieve el elemento religioso como configurador de la escuela católica.

Nuestra investigación se propone explorar sobre la identidad y misión de la Escuela Católica en el contexto secular desde la percepción de directivos de Escuelas Católicas ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires.

La investigación se inserta en el paradigma cualitativo, desde el cual se intenta comprender el mundo desde el punto de vista del sujeto (Kvale, 2011). El estudio es, por tanto, de índole cualitativo y de una matriz exploratoria. Por ello, aspiramos a construir información sobre fenómenos relativamente desconocidos. En este sentido la muestra no aspira a ser cuantitativamente representativa, sino que permitirá generar hipótesis sustantivas.

Este trabajo se inspira inicialmente en los trabajos de investigación sobre Educación Católica llevados adelante por Grace (2007, 2009, 2012, 2020; Grace & O’Keefe, 2007). Allí se definen y caracterizan una serie de líneas de investigación, entre ellas, la línea fundacional, en la cual se inscribe nuestro trabajo. Los estudios ubicados en esta línea

ponen el foco en la dimensión religiosa, en la cuestión de cómo la Escuela Católica transmite su cosmovisión, su sistema de valores, sus prácticas religiosas, etc. Al mismo tiempo, tomamos como referencia los trabajos de Fincham (2010, 2019, 2022), en los cuales explora los desafíos contemporáneos de la Escuela Católica, expresados desde la perspectiva de los directores de una diócesis en Inglaterra. Por último, atendiendo al contexto local, continuamos el trabajo realizado por Ocampo (2012) titulado “La cultura escolar de las escuelas católicas: Entre la tradición y el mercado”.

En continuidad con las investigaciones mencionadas, consideramos que el rol del directivo es clave en la implementación del proyecto educativo configurado desde una perspectiva de fe (Branson et al., 2019). Por tanto, sus percepciones y aportes tienen un valor singular para la comprensión de la temática en cuestión.

En el rol del directivo convergen varias de las presiones que recibe en esta época la escuela católica. Sobre todo, en lo referente al cuestionamiento de valores y costumbres que tienen que ver con la identidad y misión de la escuela católica (Fincham, 2019). Por este motivo, consideramos que los directivos constituyen una voz esencial para comprender la encrucijada que atraviesan las escuelas católicas en el presente.

Un primer objetivo de nuestro trabajo será indagar sobre los elementos o rasgos que constituyen la identidad de la Escuela Católica. Ligado a este objetivo, vamos describir las estrategias que implementan los directivos para acrecentar el Capital Espiritual. Algunos investigadores, como Friel (2018), advierten sobre la pérdida progresiva del Capital Espiritual en las escuelas católicas. Por último, indagaremos sobre los desafíos en referencia a la misión de la Escuela Católica en el contexto actual secular desde la perspectiva de los directivos.

CAPITULO 1

ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO

1.a. Investigaciones sobre Educación Católica

1.a.1. Nuestro campo de estudio: algunas consideraciones al respecto

La cuestión de la identidad y la misión de la Escuela Católica se convertirá, utilizando la categoría analítica de Bourdieu, en nuestro “campo de estudio”. Martin Criado (2008) afirma que un campo de estudio es un espacio social y cultural donde se lleva adelante una determinada actividad.

Los campos de estudio se caracterizan por poseer una cierta autonomía los unos de los otros, siendo al mismo tiempo: a) espacios estructurados y jerarquizados de posiciones; b) donde se producen continuas luchas que redefinen la estructura del campo; c) donde funcionan capitales específicos, y d) un tipo de creencia (illusio) específica. (p. 17)

Es interesante constatar pues, que, al abordar el tema de la identidad y misión de las Escuelas Católicas ingresamos en un espacio dinámico en el que emerge constantemente una conflictividad entre aquello que es y lo que debería ser, lo que debe conservarse y lo que debe cambiar. Hay luchas de poder, resistencias, cosmovisiones e ideologías que buscan imponerse y ganar hegemonía.

El universo de la investigación empírica sobre la Escuela Católica presenta algunas particularidades. En primer lugar, habría una cierta resistencia en el campo de la educación católica a dejarse analizar por conceptos y categorías de la sociología. Según explica Grace (2007), tomando el argumento de Wexler (1997), existe una idea de que la teoría social que se desarrolla en la modernidad, tendería a secularizar la dimensión religiosa. Esto habría desanimado la investigación socioeducativa en el campo católico, al menos durante algún tiempo.

1.a.2. Investigaciones sobre educación católica en el mundo

A pesar de lo anteriormente expuesto, en las últimas décadas han emergido dentro del mundo católico, distintas líneas de investigación que se proponen aplicar conceptos y paradigmas de la sociología para analizar la educación católica. Esto ha sucedido sobre

todo en los países anglosajones, especialmente en EEUU, Reino Unido y Australia (Bryk et al., 1993; Frijo, 2009; L. A. Ozar et al., 2019; Wodon, 2019a).

Ahora bien, este desarrollo incipiente de la literatura sobre educación católica a nivel global, contrasta llamativamente con lo que ocurre en Latinoamérica, donde existe una carencia significativa al respecto. Según Imbarack & Madero (2019) esto adquiere gravedad cuando se tienen en cuenta dos elementos:

- ✓ lo que objetivamente ha sido la contribución de la educación católica en este territorio a lo largo de la historia;
- ✓ que Latinoamérica sigue siendo el continente que concentra a más católicos en el mundo, aun cuando existen algunas tendencias de cambio (como es el declive de la adherencia institucional a la Iglesia Católica);

Esta carencia de estudios a nivel regional también se constata en nuestro país, donde es muy escasa la producción de investigaciones empíricas sobre Educación Católica. Destacamos algunos trabajos como los de Torrendell (Torrendel & Cambours de Donini, 2007; 2004), Ocampo (2004, 2012) y Servetto (2014).

Tanto en Argentina en particular, como en Latinoamérica en general, la falta de iniciativas con respecto a la investigación empírica sobre educación católica, tiene que ver con la falta de disponibilidad de recursos que puedan ser destinados a dicho fin. Aún dentro del ámbito de las instituciones educativas católicas, existen muy pocas experiencias de interacción entre universidades o centros de investigación, que hayan llevado adelante estudios sobre el ámbito de la escuela católica (Torrendel & Cambours de Donini, 2007). Este hecho refuerza entre otras cosas, la importancia del presente estudio.

1.a.3. Líneas de investigación y tensiones presentes en cada una de ellas

Tal como señalaba anteriormente, las investigaciones sobre la educación católica se han desarrollado fundamentalmente en el mundo anglosajón. Gerald Grace (2007) ha realizado una recapitulación de los estudios más importantes, a partir de la cual define tres líneas de investigación principales:

1) Investigación Fundacional:

Son estudios que ponen el foco en la dimensión religiosa, en la cuestión de cómo la Escuela Católica transmite su cosmovisión, su sistema de valores, sus prácticas religiosas, etc.

En la *línea fundacional* lo más común son las tensiones que surgen con la cultura secular. Son tensiones de tipo ideológicas que aparecen cuando la escuela católica busca transmitir y renovar la cultura de lo sagrado en un mundo secular. Puede deberse tanto a prácticas rituales, como a la promoción de la cultura católica que implica ciertas cosmovisiones, concepciones antropológicas y filosóficas de lo que es la persona, la sociedad, el mundo.

Un ejemplo de estas tensiones puede encontrarse en el estudio de Fincham (2007) en el que, a partir de ciertos contenidos de Educación para la ciudadanía, Educación Moral, y Educación Sexual, se enfrentan las visiones y posturas de diferentes miembros de la comunidad educativa. Los resultados demuestran que los valores religiosos tradicionales son desafiados por los rápidos cambios sociales, culturales y tecnológicos, y esto genera tensiones dentro de la comunidad educativa. En esta línea Groome (2014) investiga sobre los nuevos desafíos del catolicismo en la era secular, desde la idea que educar desde una perspectiva de fe, es hacerlo desde ciertos valores y una filosofía distintiva.

Otra cuestión que suele aparecer es la de la disminución del Capital Espiritual (Grace, 2012) en las Escuelas Católicas a raíz de la cultura secular creciente, y la pérdida progresiva de recursos humanos capaces de transmitir la visión católica de la educación. La investigación llevada adelante por Goldberg & Neill (2018) toma como base las opiniones de los maestros de escuelas de Estados Unidos y Australia. Dicho estudio concluye que la identidad basada en la fe de las escuelas católicas es cada vez más problemática en una sociedad secularizada donde el número de maestros pertenecientes a órdenes religiosas está disminuyendo rápidamente.

En relación a esta línea de investigación, se destaca la metodología que desarrolló el Centro de Formación de Docentes Académicos de la Facultad de Teología de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica) para el estudio de la identidad de las organizaciones educativas católicas. Esta metodología empírica se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación australiano '*Medición y mejora de la identidad de la escuela católica*'. Responde a la necesidad de "recontextualizar" la identidad católica en el contexto de una cultura secular y plural (Pollefeyt & Bouwens, 2010). Permite

investigar en detalle los tipos de identidad institucional católica y los niveles de catolicidad presentes en una organización.

Una tensión que surge sobre todo en países desarrollados, es la dificultad para conservar la identidad católica, cuando las escuelas son financiadas por el gobierno, y se ven exigidas a cumplir con ciertas demandas que no siempre están alineadas con sus idearios (Wodon, 2019b).

2) Estudio de opción preferencial:

Por diversos factores, que incluyen el acceso a financiamiento público y los procesos de admisión y selección, los colegios católicos podrían estar reforzando –en vez de ayudando a disminuir– la segregación social de América Latina. No hay estudios definitivos al respecto, pero sí conciencia de que se trata de un asunto complejo. (García Huidobro, 2019).

Tiene que ver con una característica de la mística católica referida a la opción preferencial por los pobres. Aquí entran temas como la inclusión de los marginados, las minorías; la cuestión de la educación para compensar situaciones de injusticia social. Indirectamente en esta línea de investigación también se pueden incluir la cuestión de quienes son los beneficiarios actuales de la educación católica (¿son principalmente los pobres?, ¿cómo se configuran históricamente las identidades de los “pobres” desde la perspectiva católica?).

En los *Estudios de opción preferencial* podríamos decir que las tensiones se vuelven más agudas. Un clásico estudio en esta línea es el de Bryk et al., (1993), *Las Escuelas Católicas y el Bien Común*. La investigación brinda evidencia sobre los logros de las Escuelas Católicas secundarias presentes en los sectores desfavorecidos de los Estados Unidos. Logros que tienen que ver con los niveles de aprendizaje, el compromiso de los maestros, la participación de los estudiantes, etc. Estos resultados fueron utilizados para cuestionar la efectividad del sistema público de escuelas, poniendo de manifiesto su menor capacidad para trabajar por la justicia educativa.

Otro aspecto que surge de esta línea de investigación es la pregunta acerca de si la Escuela Católica es un sistema de escolarización inclusivo y accesible, o bien se ha vuelto una opción preferentemente para clases medias y altas. Es interesante el estudio de Victoria Gessaghi (2015), "*Ser sencillo, ser buena persona*". El estudio pone en evidencia que una parte importante de la clase alta argentina legitima su posición social desde la

asistencia a instituciones educativas católicas. Estas escuelas instalan un sistema selectivo que consagra y reproduce las diferencias de clase social.

En esta línea, la investigación realizada por Madero C. & Cabib, I (2012) advierten que el sistema de escuelas católicas en Chile promueve la desigualdad del sistema educativo, por la selección estudiantil que realizan en base a un mecanismo de regulación de inclusión escolar que normalmente se superpone a las expectativas de elección escolar de los padres. Sugiere que una de las razones principales sería la directa relación entre esta práctica y el aumento del puntaje promedio en la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación).

3) Investigación sobre eficacia escolar

Su tema más destacado es la relación entre currículum católico y currículum de mercado. Aunque también puede hablarse de eficacia en otros sentidos, como eficacia moral, disciplinar, etc.

La línea de *investigación sobre eficacia escolar* es la más desarrollada en la actualidad. Esto se debe a la tensión que se percibe en lo que sería un “currículum católico” y un “currículum de mercado”. A decir verdad, esta tensión no es exclusiva de la Escuela Católica. Existen actualmente en el mundo de la educación importantes planteos a las consecuencias que pueden tener visiones neo liberales o privatizadoras en la configuración de los sistemas educativos y la definición de las políticas educativas. Rizvi & Lingard, (2013) y Ball (2014) advierten sobre una nueva gobernanza en la política educativa mundial donde el conocimiento es concebido como mercancía y las políticas educativas ya no tienen en cuenta los valores sociales y culturales.

El currículum de mercado fue analizado por Bernstein (1993), quien advertía que los principios del mercado estaban orientando las políticas educativas. En este paradigma, el conocimiento es mercancía que se compra y se vende. Bernstein señala que el currículum de mercado se estructura en función de resultados medibles. Esto responde a una “pedagogía visible” la cual pone el énfasis en el producto externo. Esta tendencia podría ir a contramano de la “pedagogía invisible” (pone el énfasis en los procesos internos) que caracteriza en alguna medida a la escuela católica y los valores que ésta busca promover. Grace (2007) comenta que las Escuelas Católicas acentúan mucho la importancia de la pedagogía invisible, que en buena medida tiene que ver con el ambiente y clima escolar. Y todo esto, resulta más complejo a la hora de ser medido. Una cosa es

ser un “buen alumno”, otra un “buen compañero”, y otra un “buen ciudadano”, formado en una cierta conciencia moral y ética.

En Estados Unidos ha tenido un impacto considerable la implementación de *Los Estándares Nacionales y los Puntos de Referencia para Escuelas Primarias y Secundarias Católicas Efectivas*. Fueron publicados en 2012 para servir como guía y herramienta de evaluación para la efectividad y sostenibilidad de la escuela católica PK-12. Incluyen criterios generales de efectividad escolar basados en la investigación, así como criterios únicos para la misión y la identidad de la escuela católica. Ozar et al. (2019) promueven la idea de que, estableciendo estándares específicos en referencia a la misión e identidad católica, se producirán mejores resultados. Aunque también surgen ciertas resistencias y se abren debates en referencia a esta lógica de la medición y la efectividad en las Escuelas Católicas. (Hobart et al., 2015; Lavertu & Crawford, 2018).

García Huidobro (2017) advierte que los debates sobre el currículum en las escuelas católicas de Estados Unidos, tienden a ignorar la influencia de las fuerzas culturales y económicas actuales en la educación a través de la competitividad y la eficacia. El tema de la excelencia e innovación educativa no se piensa en relación a las características de la identidad de la escuela católica. La secularización y las políticas económicas del neoliberalismo estarían afectando a las escuelas católicas en cuanto a las prácticas religiosas y el compromiso con la justicia social. En otro estudio (2019) comenta que, en las escuelas católicas, el área o departamento que tiene que ver con la vida de fe es cada vez menos prioritario debido a las crecientes presiones que tienen las instituciones educativas por obtener mayores logros académicos.

Otras posturas como la de Fuller & Johnson (2014) analizan la tensión entre la identidad católica y el rendimiento académico, concluyendo que no habría necesariamente una contradicción entre una y otra cosa. Una clara identidad católica debería fomentar el buen desempeño académico.

Una variable interesante para analizar en relación a la eficacia escolar es la de clima escolar. Coleman & Hoffer (1987) introducen el concepto de capital social para explicar por qué en muchos casos los resultados académicos de las escuelas católicas tienden a ser más elevados. Por capital social, los autores entienden una red de relaciones de apoyo y confianza que existe entre las personas: una forma compacta de comunidad funcional. La importancia de este sentido de comunidad es confirmada por los estudios de Bryk et al. (1993).

Es interesante ver cómo podrían vincularse la cuestión de la eficacia escolar con la cuestión de la comunidad funcional, la cual surge de la perspectiva de fe que inspira a la escuela católica. En esta línea el estudio de Flynn (1985) destaca la relación existente entre lo distintivo católico y un determinado clima social y “ethos” escolar, que al mismo tiempo favorecerían el rendimiento académico.

Grace (2007) comenta que las dos primeras líneas de investigación surgen como iniciativa del mundo católico. En cambio, la tercera, la de Eficacia Escolar, surge desde el gobierno de los Estados Unidos durante la década del 80, cuando se llevaron adelante varios estudios de investigación (S. Coleman et al., 1982; Greeley, 1982; Raudenbush & Bryk, 1986) que buscaban comparar la eficacia de la escuela pública y la escuela privada. El tema del financiamiento educativo también suele tener un impacto importante en la configuración de las escuelas católicas. En este sentido Groome (2014) advierte que allí donde las escuelas católicas reciben fondos por parte del estado, suele existir una cierta presión para que estas demuestren su contribución al bien común.

Más allá del origen de esta clasificación, estas categorías pueden ser utilizadas y resignificadas para ser aplicadas al estado actual de las investigaciones en diferentes contextos. Cabe aclarar que estas líneas de investigación no constituyen fronteras rígidas. Por el contrario, en los estudios sobre la Escuela Católica suelen aparecer estos tres componentes, con diferentes grados de preminencia.

Concluyendo, podemos decir que las investigaciones sobre la identidad de la Escuela Católica en el mundo actual abordan las tensiones de lo que aparece entre el ideario de estas escuelas, las tendencias culturales, las imposiciones del Estado, y las demandas del Mercado.

1.b - Nuestro marco teórico

1.b.1. Secularismo: ¿la dimensión religiosa desaparece de la arena pública?

Nuestro estudio de investigación adquiere significatividad desde las coordenadas del tiempo actual. Para ello, vamos a contextualizar el trabajo desde el concepto de secularismo.

El secularismo se puede entender como el movimiento que tiende a la supresión de la influencia religiosa en el ámbito público. El Estado debe emanciparse de lo religioso, puesto que sus decisiones políticas no podrían estar basadas en dogmas o creencias

religiosas. La razón secularista bastaría para fundamentar los principios normativos de la convivencia social (Bermejo, 2016). En todo caso, lo religioso debe quedar circunscripto al ámbito de la esfera privada de los individuos.

Una idea fuerte del secularismo es contraponer lo religioso a la razón: lo religioso es algo irracional. Esta perspectiva se hace fuerte con la llegada de la modernidad, donde la razón viene de algún modo a desplazar a la religión (Giddens, 2002). Desde esta primacía de la razón moderna, las ciencias experimentales de la naturaleza son las únicas que pueden brindar certezas. Sobre estas se funda la concepción positivista del progreso, cristalizada en el paradigma tecnocrático, que parece ofrecer a la humanidad la esperanza de un mundo mejor. Desde esta perspectiva, la religión es un elemento extraño que tiende a diluirse en la medida en que la razón científica ocupa su lugar. La dimensión religiosa ya no es una clave desde la cual pueda comprenderse lo social.

Grace (2020) cuestiona esta postura y habla de “marginación secular” para referirse al fenómeno que afecta a la religión en el mundo contemporáneo. Esta ha sido prácticamente desterrada del discurso sociológico, minimizando su posible influencia en las distintas dimensiones de la vida social. Si bien lo religioso no debe ocupar un lugar desmesurado, tampoco debería desaparecer como clave de interpretación del fenómeno social. Haciendo alusión a esta indiferencia generalizada hacia la religión, Grace (2009) comenta que “para muchas personas en Occidente, los conceptos religiosos, el discurso religioso y las sensibilidades religiosas se consideran simplemente irrelevantes para los asuntos cotidianos de la vida”. Esto sería lo que Berger (1973) llamó la *secularización de la conciencia*.

Lo cierto es que el secularismo ya no incluye la trascendencia, circunscribiéndose a la inmanencia (Taylor, 2007). No hay nada más allá de este mundo visible y mensurable. García Huidobro (2019), citando a Taylor, advierte que esta anulación de lo trascendente crece asociada a lo que Han (2017) llamó sociedad del cansancio, desde la cual se expresa un profundo malestar de la cultura.

En este punto, algunos autores destacan, como rasgo característico del secularismo global, una cultura donde prevalece un consumismo exacerbado, Este consumismo promueve en algún punto un culto a las mercancías y una sociedad donde todo es alcanzado por los parámetros del mercado. En esta línea de pensamiento, Mofid (2002) comenta

Hoy, en lugar del único Dios en el que me animaron a creer, se nos han ofrecido muchos dioses globales para adorar. Para mucha gente, los dioses de hoy son Nike, Adidas, Levi, Calvin Klein, American Express, Nokia... Las iglesias globales de hoy son los centros comerciales, las

grandes superficies y las tiendas de fábrica, muchas de ellas abiertas las veinticuatro horas del día para la adoración máxima. (p. 8)

La influencia de la cultura del consumo sobre los jóvenes es una preocupación para la Iglesia Católica, quien a través de las declaraciones de la Congregación para la Educación Católica, ha invitado a las escuelas católicas a promover una respuesta contracultural, desde la cual la juventud pueda percibir los sentidos profundos de la vida, más allá del consumismo y el horizonte de la materialidad, donde el único criterio válido es el de la utilidad práctica y el único valor, el progreso económico y tecnológico (CEC 1988).

Esto sin duda constituye un desafío significativo para las Escuelas Católicas, cuyo origen y razón de ser, tienen que ver con el elemento religioso. Muchos autores ponen de manifiesto la dificultad que tiene la escuela católica para sostener su “ideología inspiradora” en medio de este contexto (Frijo, 2009; Glenn, 2019; Groome, 2014). La Congregación para la Educación Católica afirma que la secularización, que caracteriza el proceso de globalización actual

en vez de favorecer la promoción del desarrollo de las personas y una mayor integración entre los pueblos, al contrario, parece que limita la libertad de los individuos y agudiza los contrastes entre los distintos modos de concebir la vida personal y colectiva (con posiciones oscilantes entre el más rígido fundamentalismo y el más escéptico relativismo). No menos significativos han sido algunos fenómenos de naturaleza eminentemente económico-política como el ataque al Welfare State y a los derechos sociales, el triunfo del liberalismo con sus nefastas repercusiones a nivel educativo y escolar (CEC, 2014)

Esta declaración deja entrever una preocupación de la iglesia católica por el impacto del secularismo global en el ámbito de la educación. Esta lectura de lo secular, implica también importantes desafíos para la escuela católica, como ser la tensión entre los valores del mercado educativo y los valores del catolicismo (Grace, 2007). El conocimiento se vuelve mercancía, configurando los fines y el sentido de la educación. La educación se pone al servicio de la economía, y su finalidad es formar recursos humanos competentes que sirvan fundamentalmente al desarrollo económico (Ball, 2014). En contraposición, el discurso oficial de la Iglesia ha expresado con claridad que la cultura y la educación no pueden estar sometidas al poder económico y a sus lógicas (CEC, 2014).

En los últimos años han surgido posturas que intentan mostrar una nueva síntesis entre secularismo y religión. Esto se debe en parte al desencanto que la misma modernidad ha experimentado en relación a la incapacidad de fundar el orden de la convivencia social sobre la razón pura. Debido a las tragedias que vivió la humanidad en

el siglo XX, se erosionan los grandes relatos de la modernidad (Lyotard, 1987). Como consecuencia, se ponen en tela de juicio las pretensiones secularistas de negación de toda virtualidad ética y política de la religión en la esfera pública (Bermejo, 2016).

Habermas (2011) habla de la *era postsecular*, donde en medio de un pluralismo globalizado, la religión vuelve a tener una cierta legitimidad, no ya con la pretensión de poder ofrecer una fundamentación totalizante de la realidad, sino como un elemento más dentro de la complejidad que caracteriza nuestra era. En este sentido, el enemigo del pluralismo que posibilita la convivencia democrática sería el fundamentalismo en cualquiera de sus manifestaciones (religioso o secularista).

Para Rorty & Vattimo (2006), la democracia, en cuanto institución que garantiza el pluralismo, adquiere preminencia sobre la filosofía, la ciencia y la religión. De este modo, el debate entre secularismo y religión da un *giro democrático* y se coloca en función de la convivencia política.

Por lo antedicho anteriormente, se comprende que la identidad y la misión de la escuela católica tenderá a estar fuertemente cuestionada por el avance de la cultura secular. Al respecto, Fincham (2022) afirma que

el secularismo representa la indiferencia hacia la religión y, además, una desaprobación de la presencia de escuelas religiosas. En una sociedad secular, la existencia misma de las escuelas católicas ha sido objeto de escrutinio y se las ha presentado como anómalas o redundantes (p. 13).

Universidad de

San Andrés

1.b.2. Identidad y Misión desde el concepto de *Identidad Narrativa* de Paul Ricoeur

Dos conceptos claves para el desarrollo de esta investigación son los de *identidad* y *misión*. Como veremos a lo largo de esta reflexión, son dos conceptos íntimamente relacionados.

Comenzamos con el concepto de identidad. Se trata de un concepto polisémico que puede ser abordado por múltiples disciplinas. Sin embargo, hay una cuestión que suele estar latente en los distintos abordajes y perspectivas y que tiene que ver con “la relación entre algo que permanece y algo que cambia, a lo largo de un segmento de tiempo” (Begué, 2009). La coordenada de lo temporal, y la huella que pueden ir dejando los acontecimientos por los que transita la existencia, hacen de la identidad una cuestión compleja.

Utilizando una imagen cotidiana podríamos decir que una cosa es ver la identidad en la foto y otra en la película. En la estabilidad y la permanencia de la foto, pareciera

más fácil reconocer ciertos rasgos de la identidad. En la película, en el devenir de imágenes que se suceden en una línea temporal, es más complejo contornear la identidad, poder percibir lo que se mantiene a lo largo de esa historia audiovisual que va evolucionando en un sentido particular y singular.

Para profundizar en este tema vamos a valernos del concepto de *identidad narrativa*, presente en la hermenéutica de Paul Ricoeur. El autor distingue dos aspectos complementarios en la identidad humana: la *Identidad Idem* y la *Identidad Ipse*, donde analiza las categorías de mismidad y alteridad (Blanco Ilari, 2016).

Ricoeur (2003) lo explica de la siguiente manera:

He arriesgado una distinción, que no me parece simplemente del lenguaje sino de estructuración profunda, entre dos figuras de identidad: aquella que llamo identidad idem, *la mismidad*, y la identidad ipse, *la ipseidad*. Doy rápidamente un ejemplo concreto: la mismidad, es la permanencia de las huellas digitales de un hombre, o de su fórmula genética; eso que se manifiesta a nivel psicológico bajo la forma del carácter: la palabra “carácter” es interesante, se emplea en imprenta (en la impresión) para designar una forma invariable. Mientras que el paradigma de la identidad ipse, es para mí la promesa. Yo me mantendré, aun cuando cambie. Es una identidad querida, sostenida, que se promulga a pesar de los cambios. En este sentido, la identidad narrativa no se explicita filosóficamente sino por medio de esta distinción (p.138).

Begué (2011) comenta que la identidad idem, lo idéntico como mismidad, surge cuando preguntamos por el *que* de algo: “apunta, entre otras cosas, a lo que permanece idéntico a pesar de los cambios; como si hubiera una resistencia pasiva, irreducible a lo que pueda acaecer” (p. 3). Y agrega que este tipo de identidad se comprende desde el marco de lo comparativo, donde lo otro, lo diferente, lo diverso se presenta como su contrario.

Desde este punto de vista, lo otro y diverso, aparecen en tono de contrariedad. Necesito de ese opuesto para ser. La identidad idem, o mismidad, emerge en la contraposición con la alteridad.

Por otro lado, Ricoeur menciona la identidad como ipseidad.

Aquí, lo que se destaca es el movimiento reflexivo, de retorno a sí, que hace la persona. Este tipo de identidad se expresa cuando respondemos a la pregunta por el quién de alguien, “¿Quién hizo tal cosa?”. Al contestar, por ejemplo, “yo lo hice”, ese “quien” asume la reflexividad existencial que hace su propia conciencia sobre ella misma, cualificándola de manera única y personal. En este proceso, la identidad se va construyendo gracias al tiempo que pasa, porque la conciencia al reflexionarse, toma el tiempo y cuenta con él para mantenerse dinámicamente en él. (Begué, 2011, p.3)

Desde esta perspectiva, la identidad necesita del tiempo para poder desplegarse. La temporalidad no es un elemento disruptivo o desestabilizador, sino un espacio necesario para llegar a ser. Con la ipseidad entramos en otro registro. Ya no se trata de buscar una estructura que permanece. Aquí aparece el tema de la conciencia, la autoconciencia, la voluntad, etc. (Blanco Ilari, 2016)

A diferencia de lo que ocurría con la identidad *idem*, en la ipseidad, el otro, lo diferente, la alteridad, ya no aparece como contrario, sino como complemento, o más bien, como constitutivo de mi propio ser. Mi identidad, de algún modo, se va entretejiendo en diálogo con lo que es diferente a mí. En la ipseidad reconocemos lo “otro” como formando parte de nosotros.

Damos un paso más en referencia a la identidad *idem* e *ipsem*, tomando como eje de la reflexión la intencionalidad y el querer humano.

La conciencia humana se caracteriza por estar originariamente orientada hacia el futuro de ella misma y del mundo; por ser para ese por-venir. Esto es así porque, estructuralmente, ella cuida su posibilidad de permanecer en vida, adelantándose al presente y abriendo ese futuro. Ella puede ir y venir en el tiempo, proyectando y retomando momentos anteriores en función de su proyecto, y es desde esta orientación, que ella se mueve a lo largo del arco temporal (Begué, 2009, p. 5).

Por tanto, nuestra vida está inclinada hacia el futuro, tiene inevitablemente esta orientación fundamental. Ahora bien, esta inclinación hacia el futuro no es ciega, sino que hay una conciencia que es intencional. Según Ricoeur (1986), en el querer humano, se manifiesta “una peculiar donación de sentido por parte de la conciencia” (p. 10). Algo así como un haz de luz que va guiando, dando sentido a nuestros pasos en el amplio espectro del porvenir. El querer humano, ligado a la voluntad y expresado en la acción, organiza las vivencias según un orden intencional. El lenguaje de la voluntad es el movimiento, lo cual hace que la acción pueda ser interpretada como un texto (Begué, 2009).

Desde esta perspectiva podemos comprender la identidad personal desde la categoría de Proyecto (Ricoeur, 1986). El proyectar es, por tanto, constitutivo de nuestra identidad, de ese núcleo invariable que permanece en el tiempo. Este no es algo que sobreviene en un segundo momento de la existencia, sino que somos seres proyectantes desde el momento en que existimos seres. Es más, nos conocemos a nosotros mismos en la medida en que vamos contorneando el proyecto. Ricoeur (1986) comenta que nos afirmamos como sujetos en el objeto de nuestro querer.

Por otro lado, ligada a la identidad *ipse*, aparece la categoría de la promesa. Cuando “prometemos” estamos de algún modo incorporando a un otro a nuestra identidad. Ese

otro se transforma en el beneficiario de nuestra promesa, al punto que podrá de ahora en más, reclamar su cumplimiento. Así, la temporalidad y las situaciones que vamos atravesando, son ocasiones para “mantenernos” en la promesa, en esa palabra que hemos dado y que el otro espera que cumplamos (Begué, 2009). La promesa forma parte de la identidad ipse, en tanto que nos va configurando en el tiempo, en una relación de diálogo y complementariedad con el otro. Blanco Ilari (2006) comenta que la identidad ipseidad entra en el registro de la praxis, de la acción, y es una identidad que se conforma colectivamente.

Para Ricoeur, la promesa tiene que ver con el compromiso que surge por estar situados en una realidad concreta que debemos asumir. El compromiso es aquello que nos permite conservar un sentido total, a pesar de las contingencias propias del devenir temporal.

La noción de “compromiso”, que Ricoeur toma de su maestro y amigo G. Marcel, se apoya en el hecho de que el sentido total de nuestra vida se nos escapa y de que nunca podemos aprehenderlo desde un solo punto de vista panorámico, salvo que hagamos abstracción de las situaciones concretas en que estamos inmersos. La vida es como una sonata que se va borrando y cuya temporalidad siempre tiene algo de deshilvanado. Este aspecto deshilvanado nos afecta como una “prueba” que necesitamos superar mediante conductas tales como la promesa y el juramento. Estas conductas son las únicas capaces de re-enhebrar operativamente lo que la especulación no puede retener. (Begué, 2009, p. 685).

Por último, Begué (2011) comenta que “el cumplimiento de la promesa produce, además de una domesticación del tiempo, un crecimiento ontológico del ipse que puede ser plasmado en ciertas instituciones de compromiso comunitario” (p. 11). Aquí se esboza la idea de una cierta continuidad entre lo que puede ser la esfera del compromiso personal que deriva en un compromiso institucional.

Recapitulando, la identidad idem es el sustrato que permanece invariable al devenir de los acontecimientos. La ipseidad, en cambio, responde a un ‘mantenerse’ en el tiempo, en tanto que podemos mantener nuestras promesas, proyecto, etc. Idem e Ipse conforman una dialéctica, una relación de contrarios, donde ambos son necesarios. No se anulan, sino que se complementan, se necesitan el uno al otro.

Ahora bien, la *identidad narrativa* busca ser un puente entre estas dos dimensiones de la identidad. Una mediación que integra ambos polos: lo que permanece y lo que va variando a lo largo del tiempo y el acontecer. Ricoeur sostiene que nuestras vidas y nuestra identidad tienen una estructura narrativa. Nos comprendemos a partir de los relatos que construimos de nosotros mismos y de la confrontación con las narraciones de los otros. En esta línea Begué (2011) comenta

Organizamos nuestro ipse a través de nuestros relatos y damos testimonio de sus actitudes fundamentales, cada vez que, al obrar, cumplimos o no con la palabra que hemos empeñado, “a pesar de las vicisitudes del corazón”. El ipse se apropia de las situaciones que se le presentan en lo cotidiano para realizar sus compromisos según sus convicciones. Este cumplimiento le da a cada vida personal una densidad y una coherencia prácticas que, al concordar con la coherencia narrativa, entretejen dialécticamente el “quien” con el “qué” de cada uno (p. 3).

Ricoeur desarrolla una “filosofía del obrar”, una reflexión sobre la acción, y lo que esta va “haciendo ser”. Esta difícil tarea de poder ir contorneando la identidad de alguien se logra desde la narrativa, donde la trama nos proporciona una cierta unidad en la diversidad, una cierta organización de lo diverso y heterogéneo, La trama es al mismo tiempo fruto de una intencionalidad, de un querer consciente.

Al respecto Blanco Ilari (2016) “afirma que no hay identidad hasta que no haya un relato significativo para el sujeto portador de dicha identidad” (p. 5). En la narración aparece la identidad, el personaje. La narración es la que aporta la unidad: al narrar, despliego una serie de acontecimientos, acciones, encuentros, etc. La narración aporta una trama de sentido.

Para conocer a alguien, tengo que narrar una historia. Desde esta perspectiva Blanco Ilari, (2011) sostiene que “la narratividad no es una prerrogativa que podamos agregar o no al análisis de la identidad personal. Por el contrario, la narración es “constitutiva” de la identidad, y en este sentido, forma parte esencial de ella” (p. 1).

Podemos decir que con el concepto de identidad narrativa Ricoeur busca ampliar la concepción de la identidad usualmente concebida como algo estático e inmutable, incorporando lo que en ella va ejerciendo el paso del tiempo. Se trata de un concepto más abierto y dinámico, complementario a aquello que los filósofos clásicos denominaron “esencia”, haciendo referencia a lo que permanece invariable en una cosa a pesar del transcurrir temporal.

Ahora bien, ¿por qué hemos elegido el concepto de identidad narrativa y de qué modo podemos utilizarlo en nuestro trabajo de investigación?

Creemos que el concepto de identidad narrativa nos puede ayudar a comprender en profundidad la cuestión de la identidad y la misión de la escuela católica en la actualidad. Si bien la reflexión de Ricoeur sobre la identidad narrativa gira sobre todo en torno a la identidad personal, entendemos que se puede establecer una cierta analogía con lo que sucede a nivel institucional.

La cuestión de la identidad y el paso del tiempo también afecta a las instituciones. En las instituciones se puede reconocer una identidad idem, un núcleo invariable que

permanece a través del tiempo. Es una identidad que responde al “que” de la institución. Incluso quizás sea más fácil reconocer en las instituciones la categoría de Proyecto, como constitutivo esencial, dado que ellas representan lo instituido en vistas a un fin determinado. Las instituciones tienen en su ADN un propósito determinado definido colectiva y explícitamente.

En las escuelas suele existir, entre otras cosas, un documento donde está plasmado el Proyecto Educativo Institucional, un escrito que describe la razón de ser y de permanecer en el tiempo de la institución. Estos documentos están relacionados con la identidad *idem* de la institución. Pero estas declaraciones, documentos e intenciones originarias, no alcanzan para conocer la identidad de las instituciones. La identidad debe poder visualizarse en el devenir temporal, en la ipseidad.

En este punto hay que tener presente lo que afirma Ricoeur de que desde cierto criterio de lo que es la identidad puede haber una tensión entre estructura y acontecimiento (Ricoeur, 1996). O sea, lo estructurado, deja poco margen a la novedad que puede traer el devenir temporal. Si lo pensamos en referencia a lo institucional, el asunto puede tener una vigencia importante, dado que las instituciones suelen ir creciendo y fortaleciéndose en sus estructuras. Y si bien esto suele dar seguridad y estabilidad, al mismo tiempo, puede convertirse en una rigidez que la incapacita para dejarse interpelar por el acontecer.

Tal como afirmamos anteriormente, la identidad *ipse* tiene que ver con la promesa, con el compromiso asumido. En lo institucional esta podría ser homologada con la **misión**. ¿De qué modo la institución se mantiene fiel a la palabra dada, al propósito instituido originalmente? Es aquí donde la identidad se puede equiparar con la misión. La misión es parte de la identidad. La institución se identifica con una misión. Ella representa sobre todo un acuerdo para cumplir con unos determinados fines.

La misión es en definitiva la identidad captada en el devenir temporal. De este modo se comprende como la misión no puede ser pensada o reflexionada por fuera de la identidad. Ella es parte constitutiva de la misma. Esta identidad se va manifestando y configurando en el devenir de los acontecimientos.

A medida que vamos viviendo la misión, cumpliendo con la palabra dada, la identidad se hace más fuerte. La misión en sí misma se va clarificando. Al igual que sucede con la identidad personal, es probable que en el punto de partida la misión no aparezca con tanta claridad. Ella se va revelando y descubriendo en el devenir temporal. Al respecto, Ricoeur comenta que cuando se asumen las convicciones se esclarece el

propósito, el “para qué”, y también se ordenan los valores que están en función de ese fin (Ricoeur, 2003).

La institución debe asumir el “compromiso” que emerge de una situación particular, de estar situada en unas determinadas coordenadas epocales. Este compromiso se traduce en acciones concretas, desde las cuales se va configurando la identidad. Pero si el compromiso no se asume, la promesa-misión se va licuando y con ella la identidad institucional. En esta línea, (Begué, 2009) afirma que, “cumpliendo nuestras promesas, nos hacemos ser nosotros mismos, promovemos nuestro ser” (p. 689). Por tanto, si no hay capacidad institucional de “querer”, de asumir un compromiso, de vivir la misión-promesa, y poder ir leyendo e interpretando eso que se va dando en la acción, es poco probable que se pueda acceder a la identidad. En fin, la identidad institucional se conoce en la misión.

Es interesante destacar, qué desde esta analogía, en la misión-promesa el otro no es lo opuesto, sino aquello que nos complementa. Por eso la misión como identidad ipse se entiende desde el diálogo. La misión no es conquista de poder, sino un encuentro desde cierta reciprocidad. El otro es complementario y necesario, pero nunca un subordinado. Tampoco es una amenaza. Prima sobre todo una actitud de diálogo profundo donde la alteridad pasa a ser parte constitutiva de mi ser.

Cuando pensamos esta categoría de la misión-promesa desde lo institucional, el otro, lo otro, la alteridad, es la comunidad, la sociedad, el mundo en sentido amplio. Lo institucional tiene en su origen el sello del acuerdo comunitario, y se dirige también hacia lo comunitario.

Ahora bien, las instituciones hablan a través de sus textos fundantes, sus acciones, sus omisiones, etc. Todo esto tiene que ser hilvanado desde una narrativa. Esta narrativa hace que cada institución posea una identidad particular, singular, única. Para poder percibirla es necesario que haya una narración. Es necesario que la identidad se despliegue en el tiempo, y que alguien la puede interpretar, traducir en un relato inteligible. Tal como afirma Ricoeur (2006), el relato necesita un narrador.

En este trabajo intentaremos captar ciertos aspectos de la identidad de las escuelas católicas a través de las narraciones de los directivos. Ellos nos ayudarán a captar la trama que constituye la identidad. Vamos a indagar sobre rasgos, acciones, experiencias, motivaciones, y sobre aquello que deberían ser los desafíos de acuerdo a los compromisos asumidos desde la misión-promesa institucional.

1.b.3. Capital Espiritual: un concepto referido a la motivación profunda

Existen distintas aproximaciones al concepto de Capital Espiritual. La noción de capital espiritual cobra relevancia a partir del estudio de la inteligencia espiritual y sus habilidades (Gardner, 2011). En esta misma línea Grace (2012) comenta que, en virtud del avance de la psicología experimental en este campo de investigación, se han propuesto nuevos paradigmas. De este modo se pasa del capital material al capital humano, del capital humano al capital social, y del capital social al capital espiritual. Grace (2007), por su parte, profundiza en este concepto a partir de las categorías de Bourdieu.

Se podría afirmar que en cualquier de los casos, este concepto está vinculado a una teoría de la motivación profunda y de fuerte arraigo interno, o sea, a la dimensión intrínseca de la motivación (Bosch, 2015). Por ejemplo, en el ámbito de las organizaciones empresariales y ligado al capital humano, el capital espiritual hace alusión a la motivación profunda como una especie de fuerza potencial latente, que, si bien es de la órbita personal, impacta en el grupo, en lo colectivo, y en definitiva en la eficiencia y los resultados.

Esta motivación profunda e intrínseca estaría ligada a su vez, a la teoría de la ética de la virtud que pone el acento en el aspecto interno del comportamiento. Guillén et al. (2014) hablan de motivación moral intrínseca para referirse a un “bien mayor” que se caracteriza por aportar un horizonte global de sentido a la vida de las personas. Cuando somos movidos por el bien mayor, surge una motivación espiritual que vincula la actividad de la vida diaria con un sentido unificador (Bosch, 2015). A su vez, cuando la motivación es elevada y hay un sentido claro y convincente, las personas adquieren más fortaleza y capacidad de enfrentar riesgos y dificultades.

Wortham (2007) afirma que el capital espiritual impactaría positivamente en la sociabilidad. Toma como referencia un estudio hecho en la Universidad de California sobre “Espiritualidad en la Educación Superior” (UCLA, 2004) cuyos resultados sugieren que el cultivo de la espiritualidad promueve el desarrollo de cualidades tales como la compasión, amabilidad, ayuda, generosidad, compromiso cívico, tolerancia a la diversidad, perdón y empatía.

Ahora bien, podríamos preguntarnos si el concepto de capital espiritual está necesariamente vinculado a lo religioso. Encontramos diferentes visiones al respecto.

Hay posturas que niegan la posibilidad de asociar lo religioso con el concepto de capital espiritual. Es el caso de Montemaggi (2011), quien afirma que la religión es algo

ajeno al capital y que esta asociación de conceptos es de algún modo incompatible. Sería como situar la dimensión religiosa en el terreno de lo utilitarista.

Wortham (2007) en cambio, no ve una incompatibilidad entre lo religioso y el capital espiritual. Aunque también advierte que hay que distinguir lo religioso vinculado a las formas tradicionales y organizadas de religiosidad y las nuevas formas emergentes de espiritualidad, que tienden a estar más circunscriptas a la órbita de lo personal y privado. Mientras que las primeras parecen estar en una etapa recesiva y de retracción, las segundas afloran y crecen considerablemente

Por último, autores como Gerald Grace (2012) y Malloch (2010) consideran que lo religioso es aquello que determina la esencia del capital espiritual. Malloch lo define como “el fondo de creencias, ejemplos y compromisos que se transmiten de una generación a otra a través de la tradición religiosa, y que vincula a las personas a la fuente trascendental de la felicidad humana” (p. 756)

Grace (2012) sostiene que este capital espiritual, es lo que históricamente ha prestado la fuerza animadora y la energía motriz dinámica de las escuelas católicas en el ámbito internacional. Para la elaboración del concepto se inspira en gran parte en el ensayo de Pierre Bourdieu (2001) sobre ‘Las formas del capital’ y en su artículo ‘Génesis y estructura del campo religioso’ (Bourdieu, 1991). Grace (2007) lo describe de la siguiente manera

Bourdieu (1986) se ha referido a tres formas de capital que es preciso considerar en el análisis de todo sistema educativo: el capital económico, cuyos efectos dependen de las desigualdades de clase social de los estudiantes; el capital social, constituido por los distintos tipos de acceso a las redes de apoyo social; y el capital cultural, concebido como el lenguaje, el conocimiento, y el “estilo” de que disponen los estudiantes en sus hogares. A esto puede añadirse, para analizar la educación confesional, el concepto de *capital espiritual*. El concepto de capital espiritual se define como *los recursos de fe y valores derivados desde el compromiso a la tradición religiosa*. Bourdieu sostiene que el capital cultural es un recurso poderoso que puede tener existencia independientemente del capital económico, argumento que puede ampliarse para incluir el capital espiritual. El capital espiritual puede ser generador del fortalecimiento personal, puesto que brinda un impulso de trascendencia capaz de guiar pensamiento y acción en el mundo terrenal. Los educadores que han adquirido capital espiritual en su formación no actúan simplemente como profesionales, sino como profesionales y testigos (p.319)

Las formas de capital elaboradas por Bourdieu son formas socialmente estructuradas de poder-capital, mientras que el capital espiritual de Grace (2012), hace alusión a una forma de poder-capital presente en las personas.

Esta elaboración conceptual parte de la investigación que realiza caracterizando la labor de 60 directores de escuelas católicas de Inglaterra ubicadas en zonas deprimidas o desfavorecidas. Grace observa que en el desarrollo de su tarea hay un fuerte compromiso vocacional que proviene de fuentes espirituales y religiosas, proporcionando un sentido

claro de misión orientativo en relación a su labor educativa. A este factor sólido e inspirador Grace lo denomina capital espiritual (Grace, 2012).

También es a partir de este concepto, desde el cual Grace advierte que en las instituciones católicas se está diluyendo lo que sería el elemento configurador, aquello que anima y da forma a sus modos de ser y hacer. En el contexto de la sociedad secular, este capital espiritual se está agotando y no habría en el mundo de la educación católica acciones significativas para poder renovarlo. Esta misma intuición es confirmada por Friel (2018) unos años después al realizar una investigación con directivos de escuelas católicas.

1.b.4. Hilando el marco teórico

Antes de retomar los conceptos que hemos explicado con anterioridad, exponemos brevemente sobre el término “percepción”, presente en nuestros objetivos de investigación.

Fue sobre todo a partir de la psicología, que se comprende a la percepción como “el proceso inicial de la actividad mental y no un derivado cerebral de estados sensoriales... un estado subjetivo, a través del cual se realiza una abstracción del mundo externo o de hechos relevantes”. (Oviedo, 2004, p. 1). O sea, que de toda la información que entra por los sentidos el sujeto toma solo aquella que puede ser agrupada en la conciencia para lograr una representación mental (un concepto, un juicio una categoría, etc.)

Lo importante es comprender que la percepción no es una actividad pasiva, automatizada a partir desde los estímulos sensoriales que ingresan al sujeto desde el mundo externo, sino que implica una actividad por parte de la persona. En la percepción, éste actúa algo así como de filtro de la realidad externa. Y, en este filtro, influyen varios factores que tienen que ver con los condicionamientos socioculturales, la historia del sujeto, etc.

En esta línea, la sociología plantea la percepción como construcción social, en la cual se articula la elaboración simbólica del individuo, en interacción con el medio circundante. O sea, que está mediada social y culturalmente, entretejiendo constantemente sensaciones y significados.

“En la sociología de la percepción es posible identificar dos niveles de análisis: el nivel interaccional y el nivel disposicional. El nivel interaccional se refiere a la atribución de significado a lo que se oye, mira, toca, escucha y, en general, se percibe en la interacción. Por su parte, el nivel disposicional se refiere a las estructuras sociales y culturales que cada persona internaliza, las cuales están en la base de la percepción

(Bourdieu, 1986). Ambos niveles permiten estructurar, social y culturalmente, los esquemas de percepción de la realidad contextual. Por esto, para Bourdieu (1986) los esquemas de percepción son asimilables a sistemas disposicionales” (Carrillo Hernández & Benavides Martínez, 2022, p. 7).

Lo importante es comprender que en la percepción confluyen varios elementos, referidos a la persona, a la sociedad de la cual forma parte, a la cultura y costumbres, etc. En este sentido, las experiencias por las que atraviesa la persona son clave. Ellas van moldeando la capacidad de percibir de uno u otro modo, desde diferentes matrices de significados u horizontes de sentido. Al respecto, es habitual que un grupo de personas que transcurre por experiencias similares, tiende también a percibir de modo similar algunos aspectos de la realidad. En nuestro caso, será importante corroborar por ejemplo las trayectorias formativas de los directivos que participaron de la investigación. Esto condicionará sus percepciones y puntos de vista.

Las percepciones en sí son de algún modo el insumo principal a partir del cual elaboraremos nuestra reflexión. A partir de ellas podremos confeccionar la narrativa (Ricoeur, 2006) que nos ayudará a comprender la cuestión de la identidad de la escuela católica.

A partir de aquí comenzamos a hilar la trama de sentido que nos permitirá contornea la identidad de la Escuela Católica. Indagamos en primer lugar sobre los rasgos que constituirían dicha identidad. Esto correspondería en cierto modo a la identidad *idem* que Ricoeur define como zócalo estable, invariable.

Continuamos con el concepto de Capital Espiritual. Tal como hemos expuesto anteriormente, se trata de un concepto referido a la motivación profunda, al propósito que anima y orienta la tarea educativa de la Escuela Católica, a “los recursos de fe y valores derivados desde el compromiso a la tradición religiosa” (Grace 2007:319). Con este concepto nos situamos en el plano de la identidad *ipse*, que tal como afirma Begué (2009), tiene que ver con la promesa, con el compromiso asumido.

A partir de este concepto podemos comprender la identidad como algo más dinámico, la cual va siendo configurada con el devenir de los acontecimientos. Si el Capital Espiritual es, en definitiva, como afirma Grace (2012) lo que anima y configura a la Escuela Católica, será importante no quedarse circunscriptos a una concepción de la identidad como algo estable e impérenne. Recordamos la analogía que establecimos entre la identidad *ipse* y la misión, referida al cumplimiento del compromiso asumido, de la palabra dada.

Esta identidad más dinámica está en consonancia con la ipseidad (Ricoeur. 2006). Ubicados en las coordenadas tempo-espaciales en las que nos sitúa la identidad ipse, indagaremos sobre los desafíos a la misión de la Escuela Católica. Ricoeur decía que cuando se asumen las convicciones se esclarece el propósito. Algo similar afirmaba Begué (2009) “cumpliendo nuestras promesas, nos hacemos ser nosotros mismos, promovemos nuestro ser” (p. 689). Por lo cual, es importante indagar sobre los desafíos que perciben los directivos en referencia a la identidad de la Escuela Católica, puesto que el modo en que esto se asuman, ayudará a fortalecer la identidad institucional.

Por último, todo esto sucede en el escenario que plantea el secularismo, en el cual la Escuela Católica, en virtud de su identidad explícitamente religiosa, aparece de algún modo como un elemento contracultural. Esto se hace más patente, si tenemos presente que una de las características de la cultura secularista es promover la desaparición de la religión de los ámbitos públicos. Y la escuela, es, en múltiples sentidos, un espacio público en la sociedad actual.



CAPÍTULO 2 METODOLOGIA

2.a. En el punto de partida

2.a.1. Objetivos de la investigación

El *Objetivo Principal* de este trabajo de investigación es *Describir y caracterizar las percepciones de directivos de Escuelas Católicas ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires en referencia a la identidad y la misión de la Escuela Católica en el contexto secular actual*

En relación al objetivo principal, nos propusimos los siguientes objetivos específicos:

- ✓ Indagar sobre los elementos que constituyen la identidad de la Escuela Católica desde la percepción de directivos de Escuelas Católicas ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires
- ✓ Explorar sobre las estrategias que implementan los directivos de Escuelas Católicas ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires para desarrollar el Capital Espiritual
- ✓ Indagar sobre los desafíos en referencia a la misión de la Escuela Católica en el contexto actual secular desde la percepción de directivos de escuelas ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires.

2.a.2. El paradigma de las investigaciones cualitativas

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, optamos por un diseño que se inserta en el paradigma cualitativo, el cual sostiene la necesidad de comprender el sentido de la acción social, en el entorno cotidiano y desde la perspectiva de los participantes (Bryman, 1992). Dado el enfoque de nuestra investigación, consideramos que este paradigma es el más acertado para llevar adelante nuestro trabajo.

La investigación cualitativa se caracteriza por estudiar la realidad social interpretando los fenómenos en función de los significados que las personas le dan (Kvale, 2011). Se trata de una actividad situada, que ubica al observador en el mundo, en su hábitat natural. No es pues un intento de encuadrar la realidad en un esquema

conceptual preconcebido, sino que requiere una actitud de escucha, apertura, un dejarse interpelar desde una cierta capacidad de empatía con lo “otro”. En este sentido, esta investigación no tiene ese espíritu colonizador, de buscar el conocimiento para el control y la subordinación, sino que, deja emerger la realidad tal como se presenta. Aprender de ella, y no aprenderla (Denzin & Lincoln, 2011).

La investigación es concebida como un proceso, en oposición a lo que podría ser una idea estática sobre la misma (Bryman, 1992). Desde esta perspectiva, el investigador es como un viajero, alguien que va recorriendo un itinerario dinámico, alguien que se deja interpelar por los fenómenos emergentes, y que toma diferentes herramientas, métodos y técnicas para poder interpretar la realidad social. También es interesante destacar que el investigador está fuertemente implicado en aquello que investiga. No puede ponerse en un lugar neutral y hacerse “invisible” (Denzin & Lincoln, 2011).

Dicho paradigma, utiliza como método técnicas cuyo objetivo es vivenciar e indagar mediante el trabajo de campo y la recolección de datos válidos, asumiendo la relación establecida entre sujetos. El dato cualitativo brinda información plena desde un análisis que respeta su propia naturaleza. A través del análisis, la interpretación y comparación del dato, llegamos al significado. Esta elaboración conceptual implica poner la información en relación con un marco teórico que le otorgue sentido (Sagastizabal & Perlo, 2002).

El estudio es, por tanto, de índole cualitativo y de una matriz exploratoria (Sabino, 1989). Se desarrolla a partir de la selección y el estudio de casos particulares. Por ello, aspiramos a construir información sobre fenómenos relativamente desconocidos. En este sentido la muestra no aspira a ser cuantitativamente representativa, sino que permitirá generar hipótesis sustantivas.

2.a.3. Selección de la muestra: Los directivos de escuelas

La muestra estuvo conformada por entrevistas a 12 directivos de escuelas católicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que ofrecen sus servicios educativos a diferentes niveles socio económicos de la población.

Tal como ocurre en la escuela en general, el rol del directivo es clave para el desarrollo del proyecto educativo institucional (Rodríguez Revelo, 2017). En el ámbito de la Escuela Católica, se suma su particular responsabilidad por promover la dimensión de la fe como elemento estructurante y configurador de todo lo que sucede en la

institución. En este sentido, los directivos de Escuelas Católicas tienen un rol decisivo en referencia a la puesta en práctica del ideario de una escuela. El líder de la Escuela Católica es aquel que promueve los valores profesionales, espirituales y morales. Además, existe de algún modo la expectativa de que ellos sean sobre todo un ejemplo del mensaje que intentan transmitir (Fincham, 2010).

Grace (2012), al reflexionar sobre la integridad de la misión de la Escuela Católica, afirma que el principal responsable de esta dimensión es el director de la escuela. Los directivos de las escuelas católicas son sobre todas las cosas líderes en la fe. Solo en segundo lugar, ejercen funciones burocráticas de gerentes educativos. Sin duda, teniendo en cuenta el contexto epocal, el directivo de una escuela católica del siglo XXI se enfrenta a los desafíos más grandes y críticos de su historia: estos desafíos son muchos, complejos e interrelacionados (Fincham, 2019).

Si bien en los últimos años han aumentado las producciones en referencia a la investigación sobre educación católica, todavía hay muy pocas producciones sobre las perspectivas de los líderes de las Escuelas católicas (Fincham, 2010).

En cuanto al criterio de selección en referencia a la diversidad de estratos socioeconómicos a los cuales brindan sus servicios las escuelas católicas, se ha tenido en cuenta la bibliografía que advierte sobre las diferentes configuraciones que adquieren estas escuelas según el contexto social donde se encuentran ubicadas (Grace, 2007; Ocampo, 2012).

Para clasificar la diversidad de la muestra hemos tomado como criterio el valor de los aranceles de las escuelas al momento de hacer las entrevistas. En función de los mismos, tomando como referencia el salario promedio en la Argentina a Junio 2021¹, construimos el indicador de *Accesibilidad Económica Escolar*, distinguiendo entre Accesibilidad Alta (AA), Accesibilidad Media (AM); y Accesibilidad Restringida (AR). El cuadro quedaría confeccionado del siguiente modo:

¹ Para obtener el salario promedio en la Argentina a Junio de 2021 recurrimos a los datos que ofreció el [Instituto Nacional de Estadística y Censos \(INDEC\)](#). Los datos son parte del análisis de la información obtenida a través de la Encuesta Permanente de Hogares o EPH, que analiza la evolución de la distribución del ingreso en el país en 31 aglomerados poblacionales del país, los que cuentan con más habitantes. Para la población asalariada, el salario promedio a esta fecha es de \$ 47.232.

Cuadro 1: Índice de Accesibilidad Económica Escolar

Accesibilidad Económica Escolar según Salario Promedio

<i>Precio Cuota (en pesos)</i>	<i>Nivel de Accesibilidad</i>
0 a 2.000	AA (Accesibilidad Alta)
5.000 a 10.000	AM (Accesibilidad Media)
30.000 a 40.000	AR (Accesibilidad Restringida)

Fuente: Elaboración propia

Otro criterio que hemos buscado priorizar es que haya heterogeneidad en cuanto al tipo de administración (dentro del marco pertenencia eclesial) que tienen las escuelas donde trabajan los directivos. Teniendo en cuenta la clasificación de Ocampo (2012), hemos seleccionado escuelas que responden a dos modelos:

- a) *el modelo escolar católico eclesialístico*: escuelas diocesanas que incluyen a las parroquiales y que podemos definir como escuelas públicas de gestión privada católicas pertenecientes a la Iglesia Católica y administradas por el clero secular –sean parroquiales o no- y que pueden estar animadas o no por un carisma en particular. No pertenecen a ninguna congregación religiosa en particular en la actualidad, aunque alguno de ellos pudo haber tenido tal origen.
- b) *el modelo escolar católico carismático*: escuelas congregacionales a las que podemos conceptualizar como escuelas públicas de gestión privada católicas pertenecientes a la Iglesia Católica y administradas por congregaciones masculinas – sean parroquiales o no- y animadas bajo un carisma en particular y/o escuelas públicas de gestión privada pertenecientes a la Iglesia Católica y administradas por congregaciones femeninas y animadas bajo un carisma en particular (p. 2).

2.a.4. Las técnicas utilizadas y la construcción del instrumento

Para llevar adelante nuestro trabajo utilizamos dos técnicas de recolección de datos. Ambas tuvieron que tener en cuenta el contexto del COVID 19, con los límites y posibilidades. Por tanto, se diseñaron instancias que fueran viables desde la virtualidad. De todas formas, es interesante constatar que, ya antes de la situación de Pandemia, existía en el universo de la investigación cualitativa, un cúmulo interesante de experiencias de entrevistas online con buenos resultados (Lemos & Navarro, 2018).

Teniendo presente lo dicho con anterioridad, pensamos un proceso estructurado en dos fases:

1) **Cuestionario Online**: a través de los formularios de Google, se confeccionó un **cuestionario base** con preguntas que responden a los objetivos de la investigación.

También se solicitó información sobre la institución en la que trabajaba, y otra de índole personal en orden a poder constituir las *Trayectorias Vitales Católicas* de los directivos (Gráfico 2). En referencia a las preguntas relacionadas con los objetivos de investigación se buscó que éstas fueran simples y concretas, sobre todo para que los directivos no se trabarían en las respuestas. Por ejemplo, en referencia a la Identidad se le solicitó: “Nombre 3 elementos/rasgos que considere importantes en su escuela y que la definan como Escuela Católica (explicitar el porqué de su elección)”. En el Anexo 1 se encuentra el Cuestionario Base completo. Con este primer cuestionario buscamos al mismo tiempo, preparar a los directivos para la segunda fase, que sería la entrevista virtual;

2) **Entrevista virtual semiestructurada:** una vez recibidos los formularios con las respuestas, se contactaba a los directivos para coordinar la entrevista virtual por ZOOM. Para esta entrevista, además, habíamos confeccionado un listado de preguntas complementarias que consideramos relevantes en relación a los objetivos del trabajo. La entrevista comenzaba retomando las respuestas enviadas a través del formulario del cuestionario base, y en la medida que era necesario y pertinente, se profundizaba a través de las preguntas complementarias.

La técnica de la entrevista semi-estructurada busca construir conocimiento a través de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado. Permite obtener descripciones e interpretaciones de ciertos fenómenos desde la mirada de los actores (Kvale, 2011). Buscamos recuperar sus creencias, valores, modos de representar la realidad (Holstein & Gubrium, 1997). En nuestro trabajo, buscamos dar voz a las a los directores que trabajan en escuelas católicas, y que estos pudieran articular sus experiencias vividas.

La entrevista cualitativa se comprende desde el carácter intersubjetivo respecto a la construcción de los relatos. Entramos en la perspectiva de otra persona y esa perspectiva es significativa (Patton, 2002). Se trata de una coparticipación de dos actores creando narrativas, un encuentro social en el cual el conocimiento es construido (Holstein & Gubrium, 1997).

Es un intercambio de miradas entre dos que no son iguales. El entrevistador es quien define la situación, introduce los temas y guía el curso de la conversación con sus preguntas (Kvale, 2011). El guion de la entrevista se utiliza para preparar el escenario de la misma: estructura y orienta el transcurso de la entrevista de manera, más o menos precisa, sin perder cierta flexibilidad desde donde puedan emerger aspectos no previstos.

La guía se construye teniendo presente los objetivos de investigación. Contiene los temas y subtemas vinculados con los dichos objetivos. Utilizar la misma guía para los

entrevistados nos asegura poder explorar las mismas áreas con los diferentes entrevistados (Taylor & Bogdan, 1987).

Un punto importante fue proteger la privacidad de los directivos, evitando que sus percepciones y aportes pudieran ser públicamente identificados. Tal como advirtió una de ellos, sus aportes son a título personal y no deberían ser tomados como declaraciones institucionales de las escuelas en las cuales trabajan. Por tanto, cuando a lo largo del trabajo se cite o se haga alusión a los aportes de los directivos, se los identificará con un código (letra D seguida de un número) que garantiza la confidencialidad.

2.a.5. La Arquidiócesis de Buenos Aires

Los directivos pertenecen a escuelas ubicadas en el territorio de la Ciudad de Buenos Aires. Este territorio coincide con lo que en el lenguaje de la Iglesia es la Arquidiócesis de Buenos Aires.

Este territorio eclesial fue fundado en 1620, por lo cual tiene una larga historia y tradición. Territorio que es testigo predilecto de las diferentes etapas que fue transitando la relación Iglesia-Estado a lo largo de nuestra historia argentina (Ocampo, 2012; Torrendel & Cambours de Donini, 2007).

En la actualidad la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tiene una población de 2.890.151 habitantes (CENSO 2010) La matrícula asciende a 828.266 alumnos, perteneciendo 440.694 al sistema estatal y 380.449 al sistema de educación privada.² Dentro del subsistema de educación de gestión privada, aproximadamente el 70 % de los alumnos concurren a escuelas católicas.³

Consideramos que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es un lugar propicio para llevar adelante nuestra investigación. Como ciudad cosmopolita, conectada con el mundo, podemos encontrar en ella las características propias de la cultura global actual, incluyendo el componente de la secularización.

2.b. El trabajo de campo y análisis de los resultados

2.b.1. Al encuentro de las voces de los directivos

² La información fue extraída de <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=87152>

³ Dato aportado por la Vicaría de Educación de la Arquidiócesis de Buenos Aires.

Dada la situación de la Pandemia, sabíamos que los encuentros deberían ser de forma virtual. Si bien esto podría representar una ventaja, también, un obstáculo, en cuanto a que existe una cierta saturación en relación a las comunicaciones virtuales.

Para el acceso al territorio establecimos contacto con la Vicaría de Educación de la Arquidiócesis de Buenos Aires⁴, a quienes les expusimos los objetivos de la investigación, y les propusimos de trabajar juntos en la convocatoria, para luego, poder compartir con ellos las conclusiones del trabajo. Este podría ser un material interesante para la reflexión con las escuelas de la arquidiócesis.

Con la colaboración de la Vicaría de Educación de Buenos Aires se contactó a varios de los directivos de las escuelas que constituyen la muestra de este trabajo. Otros fueron contactados directamente por quienes llevamos adelante el trabajo, sobre todo aquellos directivos que trabajan en Escuelas pertenecientes a una Congregación Religiosa.

Finalmente, el trabajo de campo se realizó entre julio y septiembre de 2021. Para cada entrevista se siguieron los siguientes pasos:

- Contacto telefónico con los directos para explicarles el marco de la investigación, su participación, y los instancias que tendríamos en concreto con cada uno de ellos
- Envío (vía mail o WhatsApp) del link con el **cuestionario base** ([Google Form](#)). Se les solicitaba que lo respondieran a la mayor brevedad posibles, y que una vez recibida la respuesta se coordinaría con ellos la entrevista virtual, en donde se profundizaría a partir de las respuestas dadas;
- Entrevista virtual: una vez recibidas las respuestas, se pautaron las reuniones virtuales en las que se tomaron como punto de partida las respuestas recibidas a través del cuestionario base, y a su vez, se utilizó el **cuestionario de profundización** para complementar las miradas y puntos de vista. Las entrevistas duraron todas alrededor de una hora, salvo algún caso, en que el interés por los temas emergentes fue extendiendo el horario más allá de lo pautado

⁴ La Vicaría Pastoral de Educación de la Arquidiócesis de Buenos Aires – Argentina, fue creada el 2 de marzo de 1998, por el arzobispo S.E.R. Jorge Mario Bergoglio sj, considerando la educación católica como un aspecto fundamental de la misión de la Iglesia y procurando animar la acción pastoral en el ámbito de la educación de toda la arquidiócesis. Tiene injerencia sobre las 250 escuelas católicas (sean parroquiales, sean congregacionales, sean de fieles laicos con reconocimiento de católicas) y todos aquellos ámbitos educativos de gestión estatal o privada, en los que los fieles de Buenos Aires participan como padres, alumnos o docentes.

Tanto en el formulario que se envió, como al comienzo de cada entrevista, se solicitó a los directivos cierta información institucional que consideramos, podría ser relevante para los fines de esta investigación. A continuación, detallamos el cuadro resumen

Cuadro 2: Información institucional de las escuelas provista por los directivos

Información Institucional de las Escuelas Católicas							
Grupos de Directivos	Año de la Fundación	Matricula	Niveles	Mixto	Precio Cuota	Accesibilidad Escolar	Modelo escolar
D1 a D4	2015	460	ES	Si	\$ 0	AA	Católico Eclesiástico
	2011	330	EP-ES	No	\$ 2.000,00		
	1990	800	NI-EP-ES	Si	\$ 0		
	2010	420	EP-ES	Si	\$ 0		
D5 a D8	1965	180	ES	Si	\$ 5.000,00	AM	Católico Eclesiástico
	1953	600	NI-EP-ES	Si	\$ 5.000,00		
	1962	250	ES	Si	\$ 5.000,00		
	1942	730	NI-EP-ES	Si	\$ 9.000,00		
D9 a D12	1905	800	NI-EP-ES	No	\$ 40.000,00	AR	Católico Carismático
	1868	1085	NI-EP-ES	No	\$ 40.000,00		
	1891	1500	NI-EP-ES	Si	\$ 30.000,00		
	1915	1200	NI-EP-ES	Si	\$ 40.000,00		

Fuente: Elaboración propia

Notemos que en el cuadro 2 los directivos no están identificados con una escuela específica, sino con un grupo de acuerdo al indicador de accesibilidad. Se trata de mantener y garantizar el anonimato de los directivos que participaron en la muestra.

También puede observarse que las escuelas católicas del modelo eclesial abarcan las escuelas de AA y AM (Accesibilidad Alta y Media), mientras que la totalidad de las escuelas católicas del modelo carismático son de AR (Accesibilidad Restringida).

2.b.2. El análisis de los datos: Reducir, Reciclar, Reutilizar

Puede que la metáfora del título sea o no sea acertada en todos sus posibles significados. Lo que intenta expresar es que, en este proceso del análisis de datos,

intentamos que nada de lo aportado por los directivos se pierda, al menos nada de lo importante. El material empírico obtenido en la etapa anterior se va a ir reduciendo para al análisis, reciclando y reutilizando en el marco de los hallazgos. Veamos esto más en detalle

Una vez completadas las entrevistas se procedió al análisis y sistematización de los datos. En este punto es bueno recordar que “el análisis cualitativo está moldeado por las preguntas de investigación. Éstas nos ayudan a focalizar nuestra mirada y a desbrozar lo significativo de lo trivial” (Navarro & Meo, 2009)

Un primer paso consistió en la transcripción de las entrevistas. Recordamos que estas toman como punto de partida las respuestas de los directivos al cuestionario base, ampliado en el cuestionario de profundización.

Una vez obtenido el texto se procede al análisis desde un enfoque de codificación temática (Huberman & Miles, 1994). A través del análisis temático, se van categorizando las respuestas en un proceso inductivo a partir de los temas emergentes. Estas categorías organizan y clasifican las respuestas dadas por los directivos.

Una vez hecha la codificación del material, se confeccionaron cuatro cuadros tomando como ejes ordenadores los objetivos de la investigación (el objetivo 3 tiene dos cuadros). Tanto la estructura del Formulario enviado inicialmente, como el cuestionario complementario, se habían estructurado en base a los objetivos de la investigación, Esto facilitó mucho un primer ordenamiento de los datos. En algún punto hubo un proceso de “precodificación previa”, en el que los datos de las respuestas recaen en categorías conceptuales ya elaboradas de acuerdo a un marco teórico definido (Debenigno, 2015).

De este modo se confeccionan 3 cuadros base que contienen las respuestas ordenadas en categorías. Estos son: 1) Identidad; 2) Capital Espiritual y 3) Desafíos a la Misión

Cuadro 3: Matriz para ordenar las respuestas en torno a la Identidad de la Escuela Católica

	<i>Rasgos de Identidad Católica</i>		<i>Otras cuestiones a indagar</i>			
Director y Colegio	Respuestas Google Form	Aclaraciones durante la entrevista	Vínculo con la Iglesia Institucional	Composición católica de la Comunidad Educativa	¿Por qué las familias eligen el colegio?	Inclusión

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, retomemos el proceso según la metáfora inicial. Para Huberman & Miles (1994) el proceso de la sistematización y análisis de los datos comienza con la “reducción”. Es decir, de la multiplicidad de datos que poseemos a partir del trabajo de campo, buscamos reducirlo a partir de la elaboración de códigos o categorías que puedan agruparlos. Es necesaria en esta primera etapa identificar temas salientes y descomponer el relato en segmentos significativos. Wolcott (1994) acentúa en este punto la necesidad de buscar “temas y patrones”.

Por tanto, este proceso de codificación busca salir del caos original al cual nos enfrentamos cuando nos situamos frente a la multiplicidad y heterogeneidad de datos. Es una forma concreta de ir estableciendo un logos, un orden, desde el cual poder visualizar y establecer las conexiones que existen entre unos y otros, y en relación a los temas que son el objeto de nuestra investigación. Este proceso de codificación puede ser visto como parte de los procesos de reducción de datos, donde el investigador, condensa, selecciona y sistematiza en orden a facilitar el análisis de los datos (Huberman & Miles, 1994).

Dicho de este modo podemos llegar a pensar que la codificación es un proceso casi mecánico. En nuestra experiencia este primer paso demanda una gran cantidad de energía y esfuerzo mental. De alguna manera hay que hacer pasar el material por nuestro sistema digestivo intelectual, desmenuzando el material, para encontrar los hilos que nos permitan enhebrar los diferentes datos con los que contamos (Navarro & Meo, 2009).

Codificar es asignarles temas y códigos (membretes) a los trozos de datos tales como los extractos de la transcripción de una entrevista. La codificación cualitativa es una actividad de categorización, clasificación y rotulación de los datos que comienza identificando en los testimonios temas, subtemas y conceptos de diferente nivel de abstracción (algunos muy descriptivos y otros más teóricos) para luego efectuar comparaciones entre e intra casos que permitan identificar patrones recurrentes y especificidades de los diferentes entrevistados. Codifico entonces, para facilitar la comparación constante de casos y extractos con el objeto de analizarlos e interpretarlos conceptualmente.(Debenigno, 2015)

En un primer ejercicio, teniendo en cuenta el marco conceptual y los objetivos de investigación, se confeccionan las primeras grandes familias de códigos (Atkinson & Coffey, 2003). Estas surgen sobre todo de un trabajo deductivo que hace el investigador. Aunque luego, a medida que el análisis avanza y se profundiza, brotan desde los mismos datos (movimiento inductivo) nuevos códigos que quizás no era tan visibles en el punto de partida.

De todas maneras, a partir de aquí, se siguen numerosas rondas de codificación, Se trata de un proceso espiralado, de ida y vuelta con el trabajo de campo, en el que se van definiendo y redefiniendo los posibles códigos. No es un proceso lineal, puesto que el mismo ejercicio de análisis que éste demanda, y que de algún modo nos va introduciendo

con más profundidad en los temas, nos hace volver en muchos casos sobre nuestras definiciones, para revocarlas y ensayar esquemas de codificación diferentes. En fin, los códigos son algo dinámico, se definen y redefinen en un proceso continuo de “sístole-diástole” (expansión-retracción), a partir del análisis que hace el investigador combinando procedimientos inductivos y deductivos (Mejía Navarrete, 2011)

En esta línea de pensamiento, pudimos constatar cómo fueron variando nuestros esquemas de codificación desde el punto inicial hasta sus versiones definitivas. Efectivamente, muchos de los códigos se fueron reagrupando, siendo absorbidos por otras familias de categorías. Algo que podría tener que ver con el “reciclado” y la “reutilización”. Los datos se reducen y fragmentan para, posteriormente, exponerlos proponiendo nuevas relaciones y vinculaciones (Debenigno, 2015)

La mayoría de los códigos que utilizamos en la elaboración de las categorías, fueron inspirados por la lectura previa de la bibliografía que utilizamos como marco teórico para este estudio. En algún caso, surgen a partir del discurso de los directivos. Strauss & Corbin (2002) llaman a este tipo de códigos “in vivo” porque son creados a partir de lo que expresan los entrevistados, y no de deducen del material teórico previo.

2.b.3. Elaboración de los informes

Tal como afirman Coffey y Atkinson (2002) “el análisis, inexorablemente, implica representación” y al transformar nuestra investigación en un relato, estamos representando y ofreciendo una versión de la realidad social. Esta tarea compleja nos enfrenta con los datos y nos obliga a reflexionar acerca de lo que nos están diciendo aquéllos que formaron parte de la investigación y al modo de transmitir eso. Los relatos de las entrevistas son mucho más que palabras, son palabras significativas y construidas intersubjetivamente (Kvale 1996; Patton 2002). Al transformar esos testimonios en textos a partir de la tarea de análisis e interpretación, creamos un nuevo relato. (Navarro & Meo, 2009, p. 25)

Luego de la codificación del material y de establecer las categorías que nos permiten pasar del dato a la información, y de la información al conocimiento (Sagastizabal & Perlo, 2002), llega el momento de elaborar los informes a través de los cuales comunicamos los hallazgos. Tal como sugiere el texto que encabeza la sección, en esta tarea el investigador tiene un rol protagónico y decisivo. Lejos de ser un observador neutral de los hechos, a partir del análisis realizado crea un nuevo relato de la realidad.

El modo en el que presentamos nuestros datos, los acentos que destacamos, la información que aparece y la que decidimos dejar de lado; los significados, experiencias y valoraciones en juego (Atkinson & Coffey, 2003); en fin, en cada uno de estos elementos vamos dejando una impronta específica.

En nuestro trabajo decidimos estructurar los capítulos de análisis de acuerdo a los objetivos de la investigación. En cada uno de ellos, tendremos presente el bagaje conceptual expuesto en el marco teórico, así como las cuestiones en pugna que hemos destacado en el Estado del Arte. Tal como destacan Atkinson & Coffey, (2002), “No usamos la literatura para que nos dé conceptos y modelos ya hechos. Más bien, usamos las ideas en la literatura para desarrollar perspectivas sobre nuestros propios datos, basándonos en comparaciones, analogías y metáforas” (p. 131)

Tomamos como punto de partida los aportes de los directivos de escuelas y los hicimos entrar en diálogo con todo lo que fue emergiendo a lo largo del proceso de la investigación. En este punto es saludable advertir, tal como lo hace Fincham (2019) en relación al trabajo que realiza con directivos de escuelas católicas en Inglaterra, que nuestras conclusiones deben tomarse con cuidado y sensibilidad. Los resultados de esta investigación no pueden extrapolarse más allá de las fronteras donde fueron elaborados. Si bien es cierto que en lo particular puede haber algo de lo universal, esto no debe precipitar conclusiones desmesuradas, sino al contrario, debería animarnos en todo caso, a seguir recorriendo los caminos que se abren a partir de este trabajo.

CAPITULO 3

SOBRE LA IDENTIDAD DE LA ESCUELA CATOLICA

Tal como lo expusimos en la introducción, la cuestión de la identidad constituye una cuestión medular para la escuela católica en la actualidad (Frijo, 2009; García Huidobro, 2019; O’Neill et al., 2020). El contexto secular que caracteriza a esta época, las interpela fuertemente en su ser y modos de hacer, generando tensiones que se traducen en fuertes cuestionamientos hacia el interior de los proyectos educativos católicos (Grace, 2007; Groome, 2014). En algunos casos, pareciera que la secularidad va diluyendo la identidad de la escuela católica, perdiendo ésta su carácter distintivo (Glenn, 2019).

Como es de prever, surge la necesidad por volver a “recontextualizar” la identidad de las escuelas católicas en el contexto cultural contemporáneo (Pollefeyt & Bouwens, 2010; Pollefeyt & Richards, 2019).

En este capítulo sistematizaremos los hallazgos en torno a la identidad de la Escuela Católica en el contexto secular actual. Teniendo presente el objetivo de investigación y los aportes de los directivos, buscamos delinear cuáles son aquellos rasgos o elementos que definen o caracterizan a la identidad católica de una escuela (Whetten, 2006).

Entendemos que, si bien hay características de la escuela católicas que son comunes a las escuelas no confesionales, hay ciertos modos de ser, estar o hacer, que serían propios de una identidad católica (CEC 2022). En este sentido se indagará acerca de lo que hace que una comunidad educativa se constituya en una comunidad de fe y el rol que los educadores tienen en este proceso (Torres & Naser, 2008). En base a lo expuesto en el marco teórico, esto se correspondería con la identidad *idem* de Ricoeur. Buscamos ese “zócalo” invariable, que permanece en el devenir de los acontecimientos.

La pregunta de fondo es: ¿qué es lo que constituye o configura la identidad católica de una escuela? ¿Son las personas y su compromiso con la fe, la visión que se transmite a través del currículum, las “prácticas religiosas” que se dan en diferentes espacios escolares?

A continuación, exponemos un cuadro resumen con las respuestas de los directivos y las categorías a las que corresponden cada una de ellas. El cuadro integra las respuestas que brindaron los directivos a través del *cuestionario base*, integrando algunos aspectos que surgieron durante las entrevistas a partir del *cuestionario de profundización*.

Cuadro 4: ¿Qué elementos constituyen la identidad de la Escuela Católica?

Elementos que definen la identidad de la Escuela Católica			
21	<i>Misión interna</i>	Anuncio de la fe	6
		Formación religiosa	4
		Pertenencia eclesial	3
		Espiritualidad	3
		Celebraciones litúrgicas	2
		Vivencia de la comunidad cristiana	1
		Presencia de sacerdotes	1
		Oratorio (lugar sagrado)	1
7	<i>Valores</i>	Valores en general	3
		Servicio	3
		Inclusión	1
6	<i>Estilo pedagógico</i>	Pedagogía del cuidado	3
		Educación personalizada	2
		Educación integral	1
2	<i>Escuela extramuros</i>	Apertura a la comunidad	1
		Escuela en salida	1
36		Total de respuestas	36

Fuente: Elaboración propia

3.a. Composición de las comunidades educativas en las escuelas católicas desde la percepción de los directivos

Comenzamos con una cuestión que consideramos importante en referencia a la identidad y que tiene que ver con las percepciones de los directivos sobre la composición católica de la comunidad. Esta cuestión prácticamente no apareció en las respuestas que brindaron los directivos en la primera instancia a partir del cuestionario base. Aunque, dada la relevancia del tema, se la incluyó en el cuestionario de profundización. A

continuación, exponemos algunos de los hallazgos, sobre todo en lo referente a las familias, los docentes y los directivos.

3.a.1. Las familias de las escuelas católicas

En cuanto a las familias, se observa una clara tendencia al decrecimiento del número de católicos que componen las comunidades educativas de los colegios católicos. Las respuestas más frecuentes tienden a afirmar que la mayoría de las familias que están en la escuela católica no son católicas, o al menos, no tienen un compromiso activo con su fe. En todo caso, como aclara uno de los directivos, “pueden ser bautizados, pero ya no viven la fe” (D2). O sea, que existe una filiación de origen por tradición, pero en la práctica no hay un compromiso activo con la vida de fe. Hay que discriminar, por tanto, los que adhieren nominalmente a la fe, y los que lo hacen desde cierto compromiso vital.

En las escuelas católicas AA ubicados en sectores más vulnerables predominan las familias evangélicas por sobre las católicas. En el resto de los colegios, salvo alguna excepción, los católicos tienden a ser una minoría.

En el marco de esta misma pregunta, y con el fin de ahondar en la cuestión se implementó otra pregunta: *¿por qué las familias eligen el colegio?*

Uno de los directivos afirma

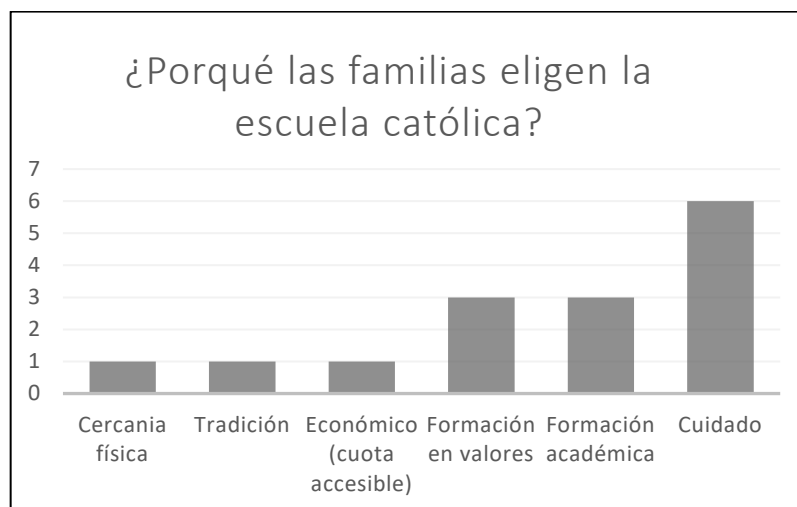
Las Familias no eligen al colegio porque sea católico... No vienen porque sea católico. En todo caso vienen aquí porque sienten que cuidamos mejor a sus hijos que en otras escuelas. También el colegio tiene muy buena reputación en cuanto al nivel académico y a lo inclusivo (D5)

Esta respuesta está en sintonía con lo que percibe una buena parte de los directivos: las familias no eligen el colegio por su catolicidad. Esto concuerda con los hallazgos de Frijó (2009), quien advierte que “a los padres tampoco parece interesarles mucho *lo católico* de la escuela. Ellos tampoco creen en esto, Si les interesa la buena enseñanza, la disciplina, el ambiente cuidado, etc.” (p. 52). En esta misma línea Groome (2014), comenta que

un número significativo de estudiantes que asisten a escuelas católicas provienen de entornos familiares que pueden ser culturalmente católicos pero que a menudo no participan activamente en la práctica de su fe. La educación en la fe no parece ser su razón para asistir.

A continuación, exponemos un gráfico con los porcentajes de las respuestas dadas por los directivos en relación a lo que ellos consideran como las razones por las cuales las familias eligen la escuela católica

Gráfico 1: Razones por las cuales las familias eligen la Escuela Católica



Fuente: Elaboración propia

Está claro que el dato más relevante es el que no aparece en el cuadro. O sea, el hecho de que las familias no optan por la escuela católica en función de su catolicidad.

Luego, aparece la razón principal por la que las familias eligen este tipo de escuelas: por el *ambiente de cuidado*.

Uno de los directivos comenta: “muchos tienen problemas sociales, y en nuestras escuelas pueden ser comprendidos en sus dificultades. Se recibe a la vida como viene” (D4). Otro afirma “que un elemento importante es la contención, o sea, el abordaje de las diferentes problemáticas que van manifestando los miembros de la comunidad desde la caridad, misericordia y el compromiso cristiano” (D3).

Es interesante la advertencia que hace uno de los directivos que trabaja en un colegio AR: “hay un riesgo en la educación católica de generar una burbuja en la sociedad” (D10). Acá la homogeneidad no está dada por la filiación a la fe, sino por la pertenencia a cierto segmento socioeconómico. Existen varias investigaciones que advierten sobre este punto, en el que la educación católica se transforma en un elemento de segmentación social (Grace, 2007; Ocampo, 2012).

Algo que llama la atención en las respuestas de los directivos, es la discontinuidad que aparece entre lo que consideran el elemento más importante de la escuela católica (*Anuncio de la fe*) y la razón por la que realmente las familias eligen el colegio (*Ambiente cuidado*), que, en este caso, no tendría que ver con un elemento explícitamente vinculado a la fe.

Si bien la *formación en valores* podría incluir tangencialmente una dimensión de lo católico, no parecería estar referida principalmente a lo religioso. Más bien son valores que podrían estar presentes en otros colegios no confesionales. Se destacan la solidaridad, el servicio, etc., como lugares comunes. Al respecto, algunos autores advierten sobre la difusión del discurso de los valores como una estrategia para presentar de un modo más permeable la identidad católica en el mundo secular actual (Pollefeyt & Bouwens, 2010).

La *formación académica* es otro de los motivos que se repite a la hora de la elección por la escuela católica. Uno de los directivos sostiene que “las familias eligen el colegio por la buena educación que pueda dar buenas oportunidades de futuro” (D2). Aunque este elemento tiene una frecuencia bastante menor que el ambiente del cuidado.

En este punto, existe una diferencia con lo que ocurre en otras regiones del mundo donde las escuelas católicas se destacan principalmente por los logros académicos y son instituciones educativas buscadas principalmente por este rasgo (S. Coleman et al., 1982; Fleming et al., 2018; L. A. Ozar et al., 2019). En nuestro caso, las familias priorizan el cuidado, lo cual puede tener que ver con cierta percepción de hostilidad con respecto al medio circundante.

Por último, sigue la cuestión económica, la tradición y la cercanía física. Tengamos en cuenta que las escuelas católicas pertenecen al universo de la educación de gestión privada, el cual ha incrementado notablemente su matrícula en las últimas décadas. Esta migración hacia la educación privada, pondría de manifiesto un decaimiento de la oferta de educación pública de gestión estatal (Narodowski, 2018). En este escenario, las escuelas católicas se caracterizan en muchos casos por ser económicamente accesibles. Esto las deja bien posicionadas en el mercado educativo local.

La tradición también es otro factor influyente a la hora de la elección de la escuela católica por parte de las familias. Uno de los directivos nos ilustra con su respuesta en varios de los puntos mencionados

Algunos vienen de la costumbre de que como vengo de un colegio católico, entonces quiero que mi hijo vaya a un colegio católico. Algunos quizás lo hagan más a conciencia. Otros buscan la contención y también lo económico, dado que es una cuota más accesible (D7)

3.a.2. Los docentes de las escuelas católicas

En referencia a la composición católica del cuerpo docente, el discurso pasa a ser un poco más moderado

Cuando se les pregunta a los directivos por la catolicidad del cuerpo docente aparecen respuestas como “algunos son religiosos y otros no” (D4), o “se supone que los docentes adhieren a la fe; en este caso no se les pregunta si tienen vida de fe (no es un requisito), aunque se les aclara que es un colegio católico” (D5).

En los colegios AR, dirigidos a estratos socioeconómicos altos, parece haber más énfasis en asegurar un cuerpo de docentes católico. Al respecto, uno de los directivos comenta que “cuando realizamos una búsqueda para cubrir un puesto, es importante el compromiso de la fe. Es importante que, en todo su hacer, su testimonio hable. Que deje una huella de fe. Que acompañe en la formación que vamos dando a las chicas” (D9).

Aunque en general la tendencia no es muy favorable. Parecería más bien que se garantiza un objetivo de mínima, como asegurando que los docentes, aunque no tengan una vida comprometida activamente con la fe, al menos sean respetuosos con la cuestión religiosa y tengan presente el marco institucional en el que trabajan: “Entre los docentes no creo que la mayoría tengan una fe practicante. De hecho, cuando tomo las entrevistas no les pregunto si tienen fe y demás. Lo que si aclaramos es que este es un colegio católico y entonces hay que tener presente eso” (D11).

En cuanto a las razones por las cuales los docentes eligen trabajar en las escuelas católicas, en general las respuestas tienden a hacer referencia al ambiente cálido y familiar que caracteriza a estas escuelas, Esto concuerda con los hallazgos de Gleeson et al. (2020), quienes realizaron una encuesta a 2600 docentes de escuelas católicas de Australia, y al preguntarles sobre los motivos para trabajar en dichas escuelas, obtuvieron como respuesta más frecuente la relativa al “ambiente de las escuelas católicas”.

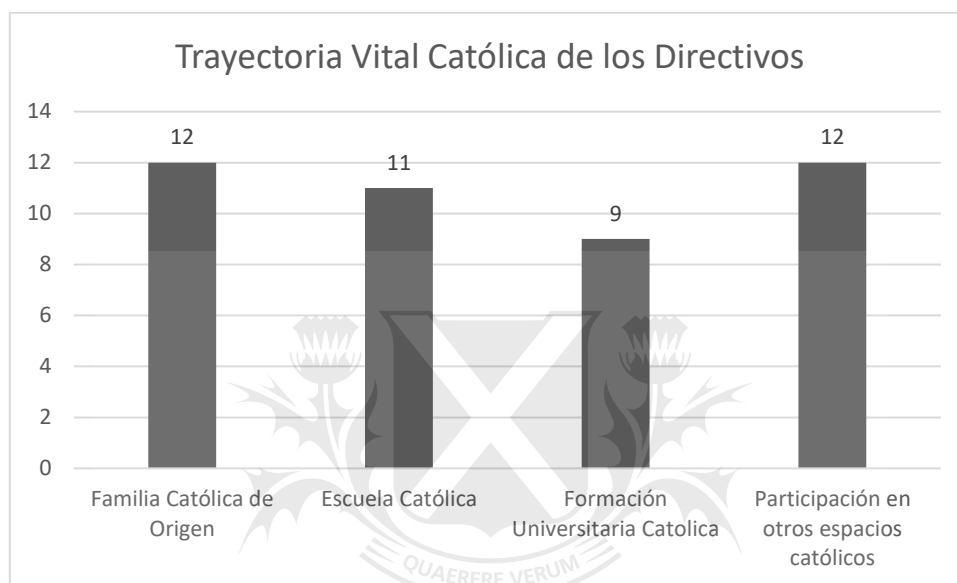
Existe otra cuestión que impacta cada vez con mayor fuerza en la composición católica del cuerpo docente. Muchas de estas escuelas contaron durante mucho tiempo con la asistencia de personal docente que provenía de congregaciones religiosas o de opciones de vida consagradas a la tarea educativa católica. Hoy día, este apoyo, prácticamente ha desaparecido, y es difícil encontrar en el contexto secular actual docentes que puedan reemplazarlo (Fincham, 2019, 2022). Retomaremos esta cuestión en el capítulo 5.

3.a.3. Los directivos de las escuelas católicas

Para cerrar con la cuestión de la composición católica de las comunidades escolares, también se hicieron algunas preguntas a los directivos con respecto a su recorrido vital en

referencia a lo que pudo haber influido en el compromiso con la perspectiva de fe. Se les consultó en referencia a 4 ítems: 1) Familia de origen; 2) Escolaridad; 3) Formación Universitaria y 4) Espacios de participación no formales. Con estos datos configuramos las *Trayectorias Vitales Católicas* de los directivos. El cuadro quedó compuesto de la siguiente manera:

Gráfico 2: Trayectoria Vital Católica de los Directivos de Escuelas



Fuente: Elaboración propia

Se puede constatar que en general los directivos tienen un recorrido intenso en referencia a la perspectiva de fe católica, tanto en sus realidades de origen, como en sus trayectorias formativas y espacios de participación en otros espacios no formales. Esto último es importante puesto que pone de manifiesto el compromiso con la perspectiva de fe en el presente, más allá de lo recibido por tradición y de lo adquirido en las instancias formativas.

A partir de estos datos podemos suponer que existe en los directivos una reserva importante de capital espiritual. Estos directivos parecería que tienen el perfil para asumir, junto a la tarea de gestión cotidiana, el liderazgo en la fe (Branson et al., 2019; Fincham, 2010; Grace, 2007).

3.b. Elementos de la Misión Interna

Entre los elementos que destacan los directivos relativos a la identidad católica de sus escuelas, hay un primer conjunto de elementos heterogéneos al que incluimos en la categoría de **Misión interna**. Se trata de todos aquellos elementos presentes en la institución, que intentan promocionar la perspectiva de fe sobre todo hacia el interior de la comunidad educativa. O sea, que los miembros de la comunidad escolar, son los principales destinatarios (Grace, 2007). Este variado conjunto de elementos incluye acciones, estrategias, experiencias, espacios, etc. En todos ellos la fe aparece como algo intencionalmente explícito.

El elemento que aparece con mayor frecuencia en esta categoría es el *Anuncio de la fe*. Adoptamos esta nomenclatura teniendo en cuenta las expresiones de los directivos. Es una categoría que se extrae del discurso que aparece en las respuestas (Strauss & Corbin, 2002). Lo definimos como toda acción que busca promover en el receptor la adherencia a la perspectiva de fe⁵. Esto significa, que los receptores puedan comprender su vida desde una determinada cosmovisión, que se despierten en ellos ciertas convicciones religiosas, y que desde allí puedan asumir un compromiso vital coherente con aquello que creen.

Es elocuente la respuesta de uno de los directivos al afirmar que

El anuncio de la Fe tiene que ser el centro del proyecto educativo, pero una fe integrada a la vida. no en paralelo. De a poco vamos incorporando una mirada como colegio católico, pero no porque vamos a misa, sino por la solidaridad, la empatía, etc.(D5).

Se puede constatar como el *Anuncio de la fe* apunta a provocar un compromiso existencial que trasciende lo meramente cognitivo. En términos de Ricoeur (2003), estas convicciones mueven a la persona a asumir un compromiso, a mantener la promesa desde la cual se irá desplegando la identidad-misión en el tiempo.

La frecuencia con la que aparece esta respuesta, podría tener relación con las trayectorias formativas que tienen los directivos (en la totalidad de los casos tienen un

⁵ En este trabajo distinguimos tres conceptos que, si bien tienen elementos en común, también se distinguen por su especificidad. Esta distinción fue configurada teniendo presente el contexto secular presente, las respuestas de los directivos, y la necesidad de clarificar algunos términos o palabras que podrían interpretarse de formas diversas. Estos son:

- *Enseñanza Religiosa*: aquella que se da en espacios curriculares específicos (catequesis, formación cristiana, etc);
- *Formación Religiosa*: aquella que se da desde la transversalidad del currículum. Trasciende los espacios específicos, pero los incluye. Se transmite una cierta cosmovisión católica como eje integrador de la propuesta curricular;
- *Educación desde una Perspectiva de Fe*: aquella que se da desde el proyecto educativo de la escuela católica, teniendo en cuenta todas las dimensiones del mismo (trasciende la propuesta curricular). Tiene que ver con el Proyecto Educativo en Clave Pastoral. Todo lo que sucede en la escuela colabora o no a promover la vida de fe en la comunidad educativa

nivel de arraigo importante en la tradición católica). Sobre todo, si tenemos en cuenta que el discurso normativo de la Iglesia en referencia a la Escuela Católica resalta este propósito como el principal de la tarea educativa en sus escuelas (CEC 1977, 1988, 1997, 2022).

Se puede decir que la respuesta *Anuncio de la fe* destaca un rasgo central en la identidad de estas instituciones. Esto, que podría parecer una obviedad tratándose de directivos de escuelas católicas, no lo es tanto. Algunos autores advierten que muchos directivos de escuelas católicas, influenciados por la cultura secular, y las presiones propias de su tarea escolar, no parecen dar prioridad a las cuestiones relativas a la fe (Branson et al., 2019; Fincham, 2010; Grace, 2007). En este caso, pareciera que asumen el doble rol de líderes pedagógico y líderes en la fe (Fincham, 2022).

Otro de los elementos que se destaca dentro de esta categoría es la *Formación Religiosa*. Entendemos por formación religiosa algo transversal al currículum, y no solo circunscripto a determinados espacios específicos (como pueden ser la catequesis, formación cristiana, etc.). Desde las percepciones de los directivos, parece claro que es algo que deben tener las escuelas por su filiación católica. Tal es el caso de D2 que afirma que “Nuestro Ideario y Proyecto Educativo destaca, como uno de sus pilares, la formación católica”.

Aunque también aparece una tensión en relación a la formación religiosa católica, como si de algún modo fuera una dimensión no siempre bien resuelta o calibrada hacia el interior de la escuela. Entre otras cosas, un problema habitual que afrontaría la escuela católica en este punto y que ya hemos mencionado anteriormente, es la falta de educadores formados en la fe y capaces de transmitir una cosmovisión católica (Gleeson, 2015). Volveremos sobre esta cuestión en los capítulos siguientes.

Otro elemento que está incluido en esta categoría es la *Pertenencia Eclesial*. Tiene que ver con la importancia que se le da a la filiación que la escuela tiene con la Iglesia institucional, que en varios sentidos sería la institución que les da la posibilidad de ser y define en alguna medida el propósito de su hacer. En muchos casos la pertenencia eclesial se cristaliza sobre todo en la relación con la parroquia cercana. En el caso de los colegios que son administrados por una Congregación Religiosa, es esta la que oficia de mediadora en la relación Escuela-Iglesia.

En relación a la *Pertenencia Eclesial*, hay visiones y percepciones diferentes por parte de los directivos. Algunos, por ejemplo, expresan con más positividad el vínculo que tiene la escuela con la parroquia. Otros admiten que no hay un vínculo tan estrecho.

En las escuelas católicas ubicadas en contextos de mayor vulnerabilidad social (escuelas AA), tiende a existir un vínculo más estrecho con la parroquia. En este sentido, los directivos de estas escuelas comentan que “el colegio nace vinculado a la parroquia” (D1), y que “ambos, escuela y parroquia, son percibidos como una unidad, y es común que los alumnos participen de las actividades parroquiales y que la escuela se asocie a las propuestas o iniciativas de la parroquia” (D3). En estos contextos, y dada la función social que cumple la parroquia de contención y ayuda social, este vínculo acrecienta la legitimidad y la confianza en la escuela por parte de las familias que forman parte de la comunidad educativa.

En las escuelas AM (Accesibilidad Media) se observa una tendencia ambivalente. Algunos directivos afirman que existe un vínculo fuerte con la parroquia, sobre todo por “la tradición que existe en el barrio de las familias que históricamente participaban de la vida parroquial y de la vida escolar en simultáneo” (D7). Existía una especie de vaso comunicante natural entre ambas instituciones. Aunque también surge la inquietud de lo que pasará en el futuro, dado que la participación en la vida parroquial ha disminuido en los últimos años.

Otros directivos de las escuelas AM expresan con más frialdad el vínculo con la parroquia. Tal es el caso de uno de los directivos que afirma: “La verdad que no es tan fluido (el vínculo escuela-parroquia). A veces ya es bueno que no pongan palos en la rueda” (D6).

En cuanto a las escuelas AR, que en nuestro caso todas pertenecen a Congregaciones Religiosas, los directivos manifiestan que existe una filiación fuerte a dichas congregaciones más que a la parroquia.

El tema de la *Pertenencia Eclesial*, también aparece como desafío. Sobre todo, cuando se tiene en cuenta la valoración social de la institución eclesial, asociada en el imaginario de los jóvenes a temas éticos y morales difíciles de comprender o asimilar, o vinculada muchas veces a hechos de abusos sexuales y demás. Al respecto uno de los directivos afirma que “es un desafío de este tiempo promover en los alumnos el amor a la Iglesia, dado que es una institución muy golpeada” (D9).

Otro elemento que se destaca dentro de la misión interna es la *Espiritualidad*. En este caso se trata de una espiritualidad claramente asociada a la perspectiva de fe católica. En las respuestas no explicitan tanto cuáles serían las “prácticas de espiritualidad”, aunque sí que se trata de algo importante para la vida de la comunidad educativa. Uno de

los directivos afirma que “es una experiencia religiosa que ayuda a que la comunidad educativa tenga una experiencia personal y comunitaria de la fe” (D5).

Visto desde este punto de vista, la espiritualidad aparece como un elemento integrador. Algo que aparece en la línea de la experiencia y que ayuda a comprender la perspectiva de fe desde la vivencia personal y comunitaria.

Las *Celebraciones Rituales* constituyen otro rasgo de la identidad católica. En general, asociada a los ritos más tradicionales como es por ejemplo el sacramento de la Eucaristía, “centro de la vida de fe institucional” (D9). En las escuelas AR dirigidas en general a estratos socioeconómicos más altos, prevalece una tendencia a acentuar la importancia de las formas rituales más tradicionales y de una formación católica que tiene un punto de anclaje importante en los sacramentos. Esto concuerda en parte con lo que Grace (2002) afirma en referencia a los sectores más conservadores, donde la cultura católica está sobre todo fuertemente ligada al ritualismo y simbolismo.

En las escuelas AA en cambio, lo celebrativo está menos asociado a las formas rituales sacramentales. Suelen tener más adherencia por ejemplo a las celebraciones denominadas *fiestas de la piedad popular*, en las que muchas veces se expresa con más espontaneidad la vida de fe de la comunidad.

De todas formas, es llamativa la baja frecuencia con la que aparece el tema de lo celebrativo y ritual, teniendo en cuenta que esto constituye un elemento central para la cosmovisión católica. En esta misma línea también son escasas las respuestas que hacen alusión al templo como lugar sagrado, o a la presencia de personas consagradas, como pueden ser los sacerdotes. Podría haber en este punto cierta influencia de la cultura secular, que tiende a cuestionar el sentido de algunas prácticas habituales, o la relevancia de la sacralidad de los espacios, o la significatividad que puedan tener personas que tienen asumido un compromiso más radicalizado con su fe. Todo esto, que pudo tener más fuerza o brillo en otro momento histórico donde el cristianismo era la cultura dominante, en la cultura secular actual tiende a perder fuerza (Imbarack & Madero, 2019),

Por último, también es llamativo la baja frecuencia que tiene la cuestión de la *Vivencia de la Comunidad Cristiana*. En todo caso aparecen algunas percepciones aisladas como la siguiente: “la escuela es una comunidad, donde se vive lo social en micro. Por tanto, hay que transformar la experiencia escolar para que sea comunitaria en todas sus formas” (D8).

En contraposición a lo que perciben los directivos entrevistados, algunos autores destacan el tema de la Comunidad como un elemento que debería ser central para la

escuela católica. Frijo (2009), analizando la evolución del pensamiento de la Iglesia Católica sobre el lugar de sus escuelas, comenta que la escuela católica ha pasado de ser un lugar donde se aprende la fe, a ser una “comunidad de sentido”. Convey (2012) sugiere que “una escuela católica, por su propia naturaleza, debe tener una cultura católica distinta donde la comunidad de fe constituye una parte integral de la identidad católica de la escuela

Aquí empieza a asomar una cuestión que será profundizada en los capítulos siguientes: ¿Hasta qué punto y en qué medida la gramática escolar que configura la estructura de la escuela católica la habilita a “ser comunidad”? Podría ocurrir que la lógica del conocimiento fragmentado y las relaciones de poder propias de la gramática escolar moderna, pudieran ser poco compatibles con lo que es una matriz comunitaria.

También en el discurso escolar no confesional se ha difundido la idea de la Comunidad Escolar. Pero ¿puede una escuela, con su estructura dada y determinada, ser una comunidad? Volveremos sobre esta cuestión.

Llegando al final de esta sección, nos parece oportuno destacar, que, si bien la mayor cantidad de respuestas tienen que ver con la misión interna y lo explícitamente religioso, cuando se les pregunta a los directivos si perciben que la fe es realmente el epicentro del proyecto educativo, las respuestas son ambivalentes. En algunos casos, incluso, la perspectiva de fe tiende a aparecer como un elemento marginal en el ambiente escolar. Esto se corresponde en parte con los hallazgos de Ocampo (2012), cuando constata la dificultad de que la fe (y la cosmovisión que inspira a las escuelas católicas) promuevan dinámicas unificadoras que ayuden a contornear la identidad real de las escuelas, más allá de los enunciados.

3.c. Elementos de la identidad que no son explícitamente católicos

3.c.1. Los Valores

Pasamos ahora a analizar otro conjunto de elementos. En este caso, nos vamos a detener en aquellos que han sido descriptos como constituyentes de la identidad de las escuelas católicas, pero que al mismo tiempo podrían estar presentes en otras escuelas no confesionales. O sea, no se identifican exclusivamente con el universo católico.

Un primer grupo que se destaca es el de los *Valores*. A veces aparece el discurso de los “valores en general”, y otras veces se hace alusión a ciertos valores específicos.

Uno de los directivos comenta que algo que caracteriza a su escuela es “la formación en valores de niños y adolescentes que han perdido referentes y modelos o figuras de apego necesarias para su sano desarrollo psíquico y emocional” (D7). Aquí los valores aparecen asociados a la figura del modelo o referente. O sea, supone que estos valores serán transmitidos sobre todo porque hay un educador que los asume y los vive en su persona. Este tema de los educadores referentes, o testigos coherentes, aparece en reiteradas ocasiones.

Otro de los directivos habla de “los valores que se intentan transmitir desde los diferentes ámbitos normativos” (D1). Aquí también aparece la cuestión de los valores como algo que se transmite desde la transversalidad de la propuesta educativa.

El tema de los valores ocupa un lugar importante en la escuela católica contemporánea. De hecho, parecería ser una buena bandera para promocionar la propuesta educativa católica, sin entrar en colisión con la mentalidad secular. Algunos estudios hacen alusión a esta situación advirtiendo al mismo tiempo sobre el riesgo de que se vaya erosionando la identidad propia de la escuela católica, cuando ésta solo de enuncia como referida a un conjunto de valores universales que podrían ser permeables y atractivos a la cultura secular, pero que van licuando lo distintivo católico. Se habla de “secularización institucional”, describiéndola del siguiente modo:

Este tipo de escuela es paralela al contexto cultural: así como la fe católica desaparece gradualmente en la cultura, esto también sucede en la escuela. La naturaleza católica y la opción preferencial por el catolicismo se erosionan lenta pero seguramente hasta que no quede nada en la vida escolar diaria. Los signos y símbolos católicos desaparecen, los rituales ya no tienen lugar y las referencias a la religión desaparecen del discurso cotidiano. A lo largo del tiempo, el origen y la inspiración católica original de la escuela ya no juegan ningún papel. Esta erosión gradual a menudo es más un proceso implícito que una opción consciente y guiada. La presencia de la educación en valores cristianos, que durante mucho tiempo se ha empleado a menudo como un modelo de compromiso, puede disfrazar este proceso de secularización oculto durante bastante tiempo (Pollefeyt & Bouwens, 2010, p. 212)

Es importante aclarar que, en este punto, no se critica la educación en valores como si fuera algo que en sí mismo corroe la identidad católica, sino que se observa que, cuando la perspectiva de fe va desapareciendo de la escuela católica, no hay que apoyarse totalmente en el discurso de los valores como si fuera una alternativa más empática y compatible con la cultura secular. Pollefeyt & Bouwens, (2010) advierten sobre el espejismo de la

la educación en valores cuando las estructuras confesionales están en proceso de desaparición. La confesionalidad latente es el "tanque de gasolina", por así decirlo, de la educación en valores. Cuando el tanque se agota, la estrategia de correlación puede desbaratarse y la educación en valores puede socavar la identidad católica (p. 204).

El discurso de los valores es, por tanto, una especie de moneda de dos caras. Cuando existe en la escuela una intención y una estrategia por hacer presente la Perspectiva de Fe, los valores pueden colaborar en esta tarea, predisponiendo la cultura institucional para el arraigo de la vida de fe. Por otro lado, cuando se ha abandonado la intención de hacer de la fe el centro del proyecto educativo, los valores podrían representar la claudicación del intento de hacer presente la dimensión religiosa en la escuela, frente al avance de la cultura secular.

En esta categoría de los elementos no explícitamente católicos asociados a la identidad católica, también aparecen respuestas más específicas que tienen que ver con valores como el *servicio* y la *inclusión*.

El *servicio* es un elemento muy difundido a la hora de identificar valores en referencia a los proyectos educativos católicos. Suele tener muy buena recepción entre el público en general, ya que no es refractario con la cultura secular dominante. Al respecto uno de los directivos comenta:

El aprendizaje en servicio es esencial porque es el modo de expresar nuestra fe en el servicio a los demás. Nos ayuda a tener una conciencia agradecida, y nos abre a otras realidades. Cuando estas experiencias también integran lo académico se ven potenciadas (D10).

En esta línea, existen estudios que analizan el liderazgo de servicio presente en muchas escuelas católicas (Branson et al., 2019), como así también investigaciones que destacan la cuestión de la “comunidad solidaria” como uno de los rasgos más característicos asociados a la escuela católica (O’Neill et al., 2020).

En cuanto a la *inclusión*, se trata de un valor asociado a uno de los rasgos que podrían considerarse más esenciales en la escuela católica: la opción preferencial por los pobres (Grace, 2013). Existen numerosos trabajos de investigación que buscan evidenciar la contribución que hacen las escuelas católicas al bien común de la sociedad, desde la atención a las poblaciones más vulnerables (Bryk et al., 1993; Fincham, 2022).

Si consideramos la relevancia del valor de la inclusión para la escuela católica, llama la atención la poca frecuencia con la que aparece en las respuestas de los directivos. En general suele emerger en el discurso de los directores de escuelas AA (Accesibilidad Alta) dirigidas a sectores socioeconómicos más bajos.

Teniendo presente la bibliografía y el estado del arte sobre los grandes debates en torno a la educación católica, decidimos introducir una pregunta específica acerca de lo que cada uno de los directivos entendía por inclusión y cómo se vivía hacia el interior de la institución.

Aquí aparecen diferentes significados. La respuesta más frecuente tiene que ver con el acompañamiento de situaciones complejas. Uno de los directivos se refiere a la inclusión hablando “del trabajo que realiza el colegio acompañando las pobrezas interiores” (D11).

Es interesante el comentario de otro directivo, quien relaciona inclusión al hecho de atender las pobrezas de recursos pedagógicos que tienen muchos de los alumnos/as:

En el ámbito educativo, inclusión quizás se refiere a los pobres de recursos materiales (¡aunque acá en general todos están en esta situación!), pero si los pobres de recursos pedagógicos, y entonces el tema sería cómo acompañarlos y darles un lugar de privilegio” (D1).

Otra de las percepciones asocia inclusión con la integración de realidades contextuales diversas:

El colegio aspira a integrar (que sea una población balanceada). Vienen de diferentes barrios, algunos con mejores oportunidades que otros. Nos parece interesante para tratar que donde nació sea algo circunstancial, lo que importa es lo que hago con mi vida, lo que puedo hacer, etc.(D2).

Uno de los directivos relaciona la inclusión con la personalización de las trayectorias escolares:

Inclusión tiene que ver con la posibilidad de comprender y acompañar a los jóvenes. Un alumno puede ser una luz en matemática, pero no le gusta estudiar. Esto es un problema. Tenemos que incentivarlo a que encuentre lo que le guste. Porque si no lo estoy condenando a estudiar algo que no le interesa. Por eso el colegio trabaja en esta línea, viendo que es lo particular que necesita cada uno (D4).

Esa respuesta es muy significativa, sobre todo si tenemos en cuenta que este directivo trabaja en uno de los colegios AA ubicado en un contexto social desfavorecido. En este caso, “encontrar lo que le gusta el alumno” puede tener que ver con la posibilidad de sostener la trayectoria educativa evitando el abandono escolar.

Por último, uno de los directivos del grupo de escuelas católicas de AR dirigidas a estratos socioeconómicos altos, relaciona la inclusión con la formación de líderes positivos en una cierta visión de la sociedad, desde la cual se sientan comprometidos a trabajar por el bien común y la justicia social. (D10).

Entre los aportes de los directivos, también apareció una tensión entre inclusión y excelencia académica, la cual suele promover dinámicas de exclusión. Al respecto, uno de los directivos comenta:

Esas escuelas donde la excelencia es el parámetro y si no llegás a eso sos expulsado, pueden llamarse católicas, pero para mí, no tienen mucho de espíritu católico, aunque den catequesis, o lo que sea. Me parece que lo católico debe hundir sus raíces en una posición inclusiva de la escuela frente a su comunidad. Esta debe implicar también un buen saber, no digo que hay que dejar esto de lado. Pero si digo que organicemos los saberes de tal manera de sacar un ciudadano crítico, con recursos, herramientas; pero

tratando que todos lleguen... Toda esta pedagogía de excelencia me da la sensación que es más capitalista, reproduce el sistema capitalista más salvaje, y me parece que no es acorde a una posición católica (D1).

Es interesante que en este punto aparece cierta noción de excelencia académica como contraria a la perspectiva de fe. Asoma la tensión entre lo que podrían ser los valores católicos y los valores del mercado educativo (Grace, 2007).

Al preguntarle a otro de los directivos cómo compaginaba inclusión y nivel académico, respondió:

No son cosas que van a contramano. ¡No! no van a contramano. Tengo la convicción de que cada alumno tiene que avanzar desde el lugar adonde está. Eso yo creo que es lo que hay que pensar con cada estudiante. No todos van a llegar al mismo lugar, pero no importa (D5)

Aquí aparece una mirada que tiende a integrar ambos aspectos, evitando quedar encerrados en una dialéctica de opuestos. La salida por la tangente de este aparente dilema de cómo se compatibiliza inclusión y excelencia académica, para ir en parte por la cuestión de la personalización de las trayectorias educativas, de tal modo que cada persona se sienta valorada y ponderada en su realidad singular y particular.

Grace (2002) advierte que en muchas ocasiones las escuelas católicas promueven la competencia en referencia a los resultados académicos, en contra de lo que sería una inclusión inspirada en la solidaridad con aquellos que tienen más dificultades. Ambas posturas responderían a paradigmas que entienden la “calidad” de forma diferente, En el primero la calidad es la supervivencia del más apto, y en el segundo la calidad está relacionada con la dimensión comunitaria, que es un fin de la educación.

Cabe aclarar que el tema de la excelencia académica no surge con mucha frecuencia, al menos en forma espontánea, como una cuestión que preocupa especialmente a los directivos. Ni siquiera apareció como un elemento importante en las escuelas clasificadas como de AR, donde se podría prever una cierta presión por parte de las familias, que tienden a ponderar la excelencia académica como factor crucial para la elección.

Al respecto, observamos que, de acuerdo a la bibliografía relevada, parecería ser una cuestión que tiene mucha más relevancia en otros contextos, como es el mundo anglosajón (Coleman et al., 1982; Fleming et al., 2018; Fuller & Johnson, 2014; O’Neill et al., 2020; L. A. Ozar et al., 2019). Es probable que en estos contextos haya más presión al respecto, sobre todo por los rankings y la necesidad de calificar alto en orden a poder captar matriculas o acceder al financiamiento que las escuelas necesitan.

3.c.2. Estilo pedagógico

Otro grupo de elementos se ubican en la categoría **Estilo pedagógico**. Incluimos en este conjunto una *Pedagogía del Cuidado*, una *Educación Personalizada* y una *Educación integral*.

Recordamos que Ocampo (2012), en su estudio sobre la cultura escolar de las escuelas católicas, concluía que un elemento del cual estas escuelas suelen carecer es de un estilo pedagógico propio. Veamos qué elementos emergen en nuestro trabajo.

En las respuestas que dan los directivos aparece en primer lugar lo que sería una *Pedagogía del Cuidado*. Muchas de las respuestas que aparecen en este sentido hacen a alusión a la “contención” que reciben los alumnos por parte de la escuela (D4, D5, D7, D9). Se trata de un elemento clave para comprender porque las familias eligen las escuelas católicas.

Esta tendencia se puede entender sobre todo en contextos más complejos, amenazantes, que aparecen como hostiles. Aquí la escuela católica aparece como un “refugio seguro”. En muchos sentidos el mundo puede aparecer como un lugar hostil, lo cual refuerza sobre la escuela la necesidad de encontrar ahí un ambiente de cuidado. Para algunos esta hostilidad puede tener que ver con diferencias culturales, formas de pensamientos diversas, hábitos y costumbres de vida y relación que no forman parte de lo conocido, o que pueden generar algunas situaciones de riesgo. Desde esta perspectiva se comprende la respuesta de D9 cuando afirma que las familias

Saben que sus hijas van a estar bien cuidadas Para algunas familias la Escuela Católica es sinónimo de que vamos a cuidar, a proteger a sus hijas. Nosotros les decimos que van a pasar muchas cosas y nosotros las vamos a acompañar.

Otro de los directivos menciona la calidez humana como rasgo distintivo de la escuela católica, “porque considero que es un abrazo diario en cada nuevo día y en estos tiempos tan particulares donde desde una mirada, palabra o gesto podemos albergar al otro que lo necesita” (D7).

Estas respuestas están alineadas con lo que aparece en otras investigaciones sobre educación católica. Las familias, aun no adhiriendo a una perspectiva de fe, encuentran en la escuela católica un ambiente de cuidado que hacer prevalecer esta opción sobre el resto de la oferta educativa (O’Neill et al., 2020).

En la categoría de **Estilo Pedagógico** aparece también la *Educación Personalizada*.

Es elocuente la descripción que hace un directivo:

La personalización implica que cada alumno es respetado por sus características y considerado en sus necesidades. La personalización demanda tiempo, y recursos emocionales. Me acuerdo cuando trabajaba en el colegio X, cité a los padres de un chico, pero en su lugar vino la institutriz. Luego logré que viniera el padre. Pero ya desde ese momento entendí que el educador tiene que hablar a cada uno, y no a la masa. Esto es lo que necesita la Escuela Católica (D5).

Otro directivo refuerza esta idea afirmando que “cada persona tiene su riqueza y su debilidad. Con eso el pibe tiene que ir avanzando. Todos son distintos, en cada alumno hay que encontrar su punto fuerte. Hay que ser contemplativo para encontrar lo fuerte en cada uno” (D6).

También aparece la personalización ligada al acompañamiento:

Cuando vas solo, y surgen los obstáculos, podés sentir que lo tuyo no tiene mucho valor y corrés el riesgo de abandonarlo todo. En cambio, cuando estás acompañado, y hay alguien que ve tu potencial, te ayuda a perseverar e ir solucionando los inconvenientes y los obstáculos (D4).

Podemos suponer que el acompañamiento y la personalización también están relacionados con el clima escolar. Mientras mejor y más cercano sea el acompañamiento, habrá mayor profundización en la capacidad de personalizar, y esto repercutirá en el clima de la escuela.

En otra de las respuestas, emerge una tensión entre la personalización y la necesidad de cumplir con ciertas metas académicas.

Creo que en lo pedagógico hay una tensión entre una escuela centrada en los contenidos, en dar un saber de calidad a los estudiantes, versus una escuela artesanal donde se reinventan las pedagogías para llegar a los chicos en concreto. Esta tensión está muy marcada entre los directivos, El que es más estructurado (¡y obsesivo!), que le interesa más el saber ordenado y la valoración tradicional, en su afán de ser ordenado se le caen algunos pibes por el costado porque no pueden o quieren sostener la propuesta. En cambio, hay alguna directiva que es menos estructurada, más artesanal, pero trata de que todos entren (D1)

Por último, aparecen algunas respuestas que hacen alusión a la *Educación Integral*. También es llamativo la baja frecuencia con la que aparece esta respuesta, dado que se trata de un concepto ampliamente difundido en el mundo de la educación católica (y también fuera de él) como un distintivo característico de su propuesta educativa en consonancia con la antropología que la inspira (García Huidobro, 2019; Imbarack & Madero, 2019).

3.c.3 Escuela “extramuros”

Por último, aparecen dos respuestas en la categoría **Escuela Extramuros**. Una de ellas hace referencia a los “proyectos educativos que involucran a la comunidad: la relación con el barrio y su entorno” (D5), y la otra hace referencia a la escuela como a “una escuela en salida, donde todo lo que se hace hacia el interior, debe repercutir en el exterior” (D6).

Destacamos esta sección sobre todo por lo que puede significar la baja frecuencia de respuestas que dan los directivos al respecto. O sea, no tanto por lo que aparece, sino por lo que no aparece.

Una posible interpretación podría ser que la identidad de las escuelas católicas está construida sobre una relación débil con el entorno. Como si el afuera de la escuela, la escuela “extramuros”, no llegara a interpelar con cierta fuerza o contundencia el adentro de la escuela.

Con la idea de sondear como impacta el mundo exterior en los proyectos educativos escolares, se preguntó a los directivos de qué modo estaban presentes por ejemplo los temas referidos a la crisis socio-ambiental global que caracteriza este tiempo (Francisco, 2015; Leff, 2002), o a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Sterling, 2019; UNESCO, 2020). Uno de los directivos afirma que, por ejemplo, en relación a la preocupación por la ecología, “el tema empezó a circular, pero no tanto. Se ve el papel en el piso, el derroche del agua, etc. No hay tanto conocimiento o difusión en esto. Muchas veces se ve más en los más chiquitos” (D7). Otro reconoce que “de estas cosas mucho no se hablan todavía en el colegio” (D11). En general, las respuestas dejaron entrever que estas cuestiones tienen poco eco hacia el interior de las escuelas, sobre todo entre las inquietudes que movilizan a los docentes en la planificación de sus clases.

Hay una cierta tensión en este punto, tanto si tenemos en cuenta el discurso reciente del Magisterio de la Iglesia (CEC 2022), como los documentos y reflexiones sobre la educación que promueven la construcción de los proyectos educativos institucionales teniendo presente el componente socioeducativo y el involucramiento de la escuela con su entorno próximo y remoto, siendo esta agente de transformación social (Beech, 2016).

Si bien la escuela es de por sí un mundo protegido (Masschelein & Simons, 2018), esto no debe traducirse en un encierro alienante o desconectado del mundo exterior. En la sección anterior vimos como muchas personas buscan en la escuela católica un

ambiente seguro y protegido. La pregunta es ¿hasta qué punto esta demanda no promoverá una “escuela intramuros” descontextualizada o poco situada en las coordenadas de tiempo y espacio que la rodean?

También si volvemos a la concepción de la alteridad en la identidad *idem* e identidad *ipse* de Ricoeur, podemos comprender la relevancia que tendría para la configuración de la identidad el diálogo con lo otro, que, en el caso de la escuela, estaría representado en buena medida por el mundo exterior.

3.d. Síntesis del capítulo sobre los elementos que constituyen la identidad de la Escuela Católica

En base a las respuestas que aportaron los directivos sobre los elementos que constituyen la identidad de la escuela católica, establecimos dos grandes conjuntos: aquellos que tienen que ver con la Misión Interna y que son explícitamente católicos, y otro conjunto que no está vinculado con exclusividad al universo de lo católico (Estilo Pedagógico, Valores, Escuela Extramuros)

En el primer conjunto, referido a los elementos de la **Misión interna**, se destaca en primer lugar el *Anuncio de la fe*. Ya hemos comentado que esta respuesta es en algún punto predecible, teniendo en cuenta la Trayectoria Vital Católica de los directivos (ver cuadro 9). Desde esta perspectiva ellos ejercen el doble rol de líderes educativos y líderes en la fe (Branson et al., 2019; Fincham, 2022).

Luego sigue la *Formación en la Fe, entendida como* aquella formación que se da desde la transversalidad del currículum, y que busca transmitir una cierta cosmovisión católica como eje integrador de la propuesta curricular. En este punto surgió la dificultad de contar con educadores católicos capacitados para dicha tarea.

También aparece como elemento destacado la *Pertenencia Eclesial*, que sobre todo en las escuelas de tipo AA (Alta Accesibilidad) se manifiesta en un fuerte vínculo con la parroquia.

Otro elemento de este conjunto es la *Espiritualidad*. Esta se describe como una experiencia integradora que ayuda a comprender la perspectiva de fe desde la vivencia personal y comunitaria.

Luego se mencionan otros elementos de baja frecuencia en las respuestas como la *Celebraciones Litúrgicas*, la *Presencia de Sacerdotes*, y el *Oratorio* como espacio sagrado. Estos elementos podrían ser considerados como configuradores de la escuela

católica tradicional. La baja frecuencia con la que aparecen podría tener que ver con la influencia de la cultura secular, que tiende a cuestionar el sentido de algunas formas y prácticas habituales de lo religioso (Imbarack & Madero, 2019).

También es llamativo que prácticamente no aparece la *Vivencia comunitaria de la fe*. Esto podría estar en relación con una característica sociológica epocal, donde proliferan las formas individualistas en la cultura (Giddens, 2002). Al mismo tiempo, despierta el interrogante de si la Escuela Católica, configurada esta desde la gramática escolar moderna, es compatible con una matriz de formas auténticamente comunitarias.

En el conjunto de elementos que pertenecen con exclusividad al universo católico y que podrían estar presentes en escuelas no confesionales, se encontramos **Los Valores**, **El Estilo Pedagógico**, y la **Escuela Extramuros**.

En referencia a **Los Valores**, comentamos que ellos constituyen un discurso muy utilizado por la Escuela Católica, dado que tiene un alto grado de permeabilidad y atractivo en el contexto de la cultura secular actual. También advertimos que este discurso puede llegar a convertirse en una “pseudo identidad católica”, a la sombra de la cual, la escuela católica va erosionando su identidad y distintivo propio (Pollefeyt & Bouwens, 2010). Entre los valores se destaca *la Inclusión y el Servicio*.

Otro grupo de elementos se ubican en la categoría de **Estilo Pedagógico**. Incluimos en este conjunto una *Pedagogía del Cuidado*, una *Educación Personalizada* y una *Educación integral*. Destacamos la Pedagogía del Cuidado como uno de los motivos principales por los cuales las familias eligen la escuela católica, incluso por encima de lo católico explícito.

Una última categoría de este conjunto es la de **Escuela Extramuros**. En referencia a la baja frecuencia de esta respuesta, comentamos que podría deberse a que la identidad de las escuelas católicas está construida sobre una relación débil con el entorno. Como si el afuera de la escuela, la escuela “extramuros”, no llegara a interpelar con cierta fuerza o contundencia el adentro de la escuela.

Llegando al final de esta síntesis, mencionamos un elemento que por su relevancia lo hemos puesto al comienzo del capítulo y que tiene que ver con la composición católica de las comunidades escolares. Al respecto los directivos expresan una tendencia en baja, tanto en referencia a las familias como a los docentes que forman parte de sus comunidades educativas. Esta cuestión plantea un serio problema en referencia a la identidad de la escuela católica. Abordamos este tema en una reflexión final que exponemos a continuación.

3.e. Pregunta emergente: ¿Escuela católica sin católicos?

Así planteada, la pregunta es ciertamente provocativa. No busca ser concluyente, aunque si quiere dejar planteada una inquietud que emerge a partir de los datos relevados, sobre todo cuando tenemos en cuenta lo referido a la composición de las comunidades escolares católicas. En este sentido es iluminadora la reflexión de Pollefeyt & Bouwens (2010) cuando afirman que

Cuando queremos investigar la identidad católica de una institución, Una idea de las actitudes de fe de sus miembros es muy esclarecedora. Describe y explica no solo la identidad religiosa actual de la organización, sino que también arroja luz sobre el potencial de evolucionar en el futuro en cierta dirección (p. 198).

Teniendo en cuenta los aportes de los directivos, existe una clara tendencia a la dilución de la población católica en las comunidades educativas, tanto de las familias como del cuerpo docente. En todo caso, los que aún conservan un fuerte arraigo y compromiso con su fe son los mismos directivos.

De acuerdo a lo que comentamos al inicio de este trabajo, esta disminución por el interés de lo católica en referencia a la escuela, no se traduce en una disminución de la demanda de matrícula de estas escuelas. Al contrario, la tendencia va en alza (Wodon, 2020). Al respecto, Frijó (2009) comenta que a pesar de que en los últimos años el número de personas que asisten a la iglesia han disminuido en gran medida, no ha habido una disminución similar en el número de matrícula para las escuelas católicas

Por tanto, podemos afirmar que existe un universo plural no solamente en el afuera de la escuela católica, sino que también este pluralismo existe hacia el interior de las comunidades. Este pluralismo interno destierra la idea de la existencia de una base homogénea en referencia a la composición católica de la comunidad educativa. En este punto podríamos preguntarnos con Farneda Calgaro (2000) si puede la escuela católica asimilar un universo tan diverso. Sobre todo, si tenemos en cuenta que el programa de la escuela en general, ha sido diseñado en base a un mundo homogéneo (Dubet, 2010).

En este escenario pueden surgir diferentes reacciones al momento de pensar la identidad católica de la escuela. Grome (2014) advierte que frente a la falta de interés por lo “católico” de la escuela, suele suceder que se minimiza lo referido a la identidad, de tal modo que no se convierta en un elemento refractario para la comunidad educativa inmersa en la cultura secular (Taylor 2007).

Otra posibilidad sería volver a encerrarse detrás de los muros para protegerse del mundo volviendo de algún modo a un esquema antiguo. Entonces, por ejemplo, se promueve una identidad católica imponiendo altos niveles de práctica religiosa y formación católica y vínculos más fuertes con la parroquia y el clero locales (O'Neil et al., 2020).

Aunque esta idea de retomar la tradición acudiendo a moldes del pasado, tampoco parecería ser una buena opción, sobre todo, porque en estas circunstancias, sería algo impuesto desde arriba con poco apoyo los miembros de la comunidad educativa (Pollefeyt & Bouwens, 2010).

Esta realidad posiciona a las escuelas católicas en una encrucijada compleja. ¿Qué hacer como instituciones educativas para no correrse de lo que constituye el centro de su identidad, que es la perspectiva de fe?

Es en este punto donde quizás hay que pensar en un cambio de perspectiva. Salir del planteo institucional para enfocarse en la realidad de las personas concretas que constituyen la comunidad educativa. Después de todo, de acuerdo a lo que comentamos anteriormente, en este escenario de recontextualización de la identidad de la escuela católica, son los miembros de la comunidad escolar en su conjunto los que podrán asumir esta tarea. No alcanza con idearios institucionales o declaraciones sobre lo que debería ser una escuela inspirada en una perspectiva de fe. Desde la reflexión de Ricoeur (2006), decimos que el relato necesita de un narrador.

Esta perspectiva planteada, desemboca en la cuestión del Capital Espiritual, tema que abordaremos en el próximo capítulo.

CAPITULO 4

¿QUE ESTRATEGIAS SE IMPLEMENTAN EN LA ESCUELA CATÓLICA PARA DESARROLLAR EL CAPITAL ESPIRITUAL?

En el marco teórico expusimos la definición de Capital Espiritual elaborada por Gerald Grace a partir de las categorías de Bourdieu. Vimos también, que una de las conclusiones de Grace (2007) y de otros autores (Fincham, 2022; Friel, 2018), es que el capital espiritual, insumo esencial para mantener la integralidad de la identidad y misión de la escolarización católica, se estaría agotando.

Esto se debe en buena parte a que durante mucho tiempo las personas que lideraban los proyectos educativos católicos eran personas pertenecientes a una congregación religiosa, o personas que habían recibido una importante formación católica a lo largo de su vida (escuela, universidad, etc.). Esto, junto a una cultura donde lo religioso tenía un lugar importante en la vida social, tendía a generar en los educadores católicos un fuerte sentido de vocación y compromiso al servicio de la tarea educativa de la escuela católica. Hace ya varios años la cultura secular ha ido cambiando considerablemente este escenario, y es poco probable que la escuela católica pueda seguir contando con estas personas poseedoras de un capital espiritual tan profundo.

Desde la visión de Grace (2012), las escuelas católicas se fundaron, crecieron y se desarrollaron desde el capital espiritual de sus miembros, especialmente desde los directivos. Es lo que históricamente ha prestado la fuerza animadora y la energía motriz dinámica de las escuelas católicas en el ámbito internacional. Por tanto, para la escuela católica, la cuestión del capital espiritual es una cuestión medular.

Si tomamos el dato del capítulo anterior sobre la percepción de los directivos acerca de la composición católica de la comunidad educativa, constatamos que urge poder renovar el capital espiritual en las escuelas católicas.

Grace (2007) reconoce que sus estudios tienen una limitación y es que en general se circunscriben al capital espiritual de los directivos. Y que no explora sobre el capital espiritual de los demás miembros de la comunidad educativa.

Si bien nuestro estudio también se desarrolla a partir de las voces de directivos de escuelas católicas, hemos querido ir más allá de su rol, y a través de ellos, indagar sobre las estrategias y experiencias que se proponen en la escuela para renovar el capital espiritual de la comunidad educativa en general, sobre todo de alumnos y docentes.

En el diseño original del cuestionario, la pregunta hacía referencia solo a las estrategias (conjunto de acciones que se planifican para lograr un objetivo específico). Luego, a medida que a medida que avanzamos con las respuestas, lo que fue apareciendo con más frecuencia fue la alusión a experiencias concretas. Teniendo en cuenta que la investigación cualitativa es siempre un proceso (Bryman, 1992; Denzin & Lincoln, 2011), se introdujo la pregunta complementaria que preguntaba directamente sobre las experiencias. Aquí resuena el pensamiento de Dewey (1960) y la importancia de las experiencias como motor del aprendizaje. Recordamos que su “propuesta pedagógica tuvo como eje impulsar una educación centrada en la actividad del estudiante y sobre todo en la experiencia y la reflexión sobre la experiencia como punto de partida para la intervención del educador” (Beech, 2019, p. 74).

En base a los aportes de los directivos se distinguieron tres categorías: **Extraescolares, Intermedias, e Intraescolares**. Las mismas hacen alusión a aquello que sucede por fuera o por dentro de la estructura escolar formal.

Tal como hicimos en el capítulo anterior, a continuación, exponemos un cuadro resumen con las respuestas de los directivos a la pregunta sobre las estrategias que implementan para desarrollar el capital espiritual en sus escuelas.

Cuadro 5 ¿Qué estrategias promueven los directivos para desarrollar el Capital Espiritual?

Estrategias para desarrollar el Capital Espiritual			
16	<i>Extraescolares</i>	Convivencias, Retiros y misiones	8
		Acciones solidarias y se servicio	6
		Acciones con la parroquia	2
15	<i>Intermedias</i>	Espiritualidad	5
		Acompañamiento personalizado	4
		Promover celebraciones significativas	3
		Sacramentos tradicionales	2
		Proyecto Pastoral compartido con las familias	1
5	<i>Intraescolares</i>	Enseñanza Religiosa	4
		Fortalecer a los educadores católicos	1
36		Total de respuestas	36

Fuente: Elaboración propia

4.a. Estrategias extraescolares: experiencias que dejan huella... por fuera del aula.

De acuerdo a lo que se puede observar en el cuadro 5, las respuestas que tienen mayor frecuencia tienen que ver con experiencias que suceden por fuera de la estructura escolar formal (tiempos y espacios que configuran el programa escolar). Este es el grupo de Estrategias y/o experiencias a las que hemos denominado **Extraescolares**.

Es elocuente el comentario que al respecto hace uno de los directivos:

Sobre todo, son importantes aquellas experiencias que suceden por fuera del aula, dado que allí se trabaja mucho con las emociones del pibe. Son necesarias otras experiencias o espacios para que los pibes descubran a Dios en sus vidas (D6).

En este caso, el directivo parece sugerir que para llegar al encuentro con lo trascendente (nivel del Capital Espiritual), es necesario poder entrar en contacto con las emociones de los alumnos. Y el aula no sería el espacio propicio para esto.

Otro de los directivos comenta

Se busca, a través de diferentes experiencias que la comunidad vaya desarrollando una espiritualidad, con valores cristianos, trascendentales. A través de las experiencias se busca el encuentro con Dios.

Los retiros y convivencias son esenciales; son los primeros pasos que dan los chicos, y necesarios para el camino que van a continuar a lo largo de los cinco años del secundario. Un retiro clave es el de 3^a año en el Cottolengo Don Orione. En él se trabaja el eje de la caridad. La misión, que mencioné anteriormente, es una experiencia de Dios formidable para todos los miembros de la comunidad, docentes y alumnos. Se puede vivir verdaderamente la experiencia de ser una comunidad en oración, con experiencias de espiritualidad hermosas. (D6)

En esta respuesta aparecen las *convivencias*, *los retiros* y *la misión*. Estas experiencias se repiten con una elevada frecuencia en las percepciones de los directivos. Uno de ellos comenta que para el desarrollo del Capital Espiritual tiene un valor enorme “lo que ocurre en las instancias de campamentos, retiros, viajes de estudio” (D11). Sin duda, estas experiencias tienden a aparecer como la estrategia más contundente para el acrecentamiento del Capital Espiritual entre los estudiantes. Así lo confirma otro de los directivos al afirmar que

Para todos son importantes las experiencias por fuera del colegio. Algunos tienen más participación en la vida de fe y otros están más distanciados. Pero en general hay una buena participación. Muchos valoran la introspección y ver lo que están viviendo, algunos más desde el aspecto religioso, y otros más desde el aspecto humano. Y eso les permite también poder compartir a un nivel más profundo, generar relaciones un poco más hondas, porque los diálogos que tienen en los ejercicios son más profundos que los habituales en la clase (D 10).

Otro de los directivos no duda en afirmar que la estrategia para desarrollar con más contundencia el Capital Espiritual “es el grupo misionero, que, aunque está en la parroquia, hay muchos chicos del colegio que van allí” (D3).

A lo mencionado con anterioridad de suman las experiencias *solidarias* y *de servicio*. Estas experiencias suelen tener un impacto importante en la formación de los estudiantes a lo largo de todo el itinerario escolar

En los últimos años del secundario los jóvenes tienen dos experiencias. Una misión en el Boquerón (Santiago del Estero) y un voluntariado con Escuelas de Fe y Alegría. Esto los mueve mucho a los chicos. Es una experiencia de servicio, Conocen una realidad diferente a la que viven en lo cotidiano. Y aquí lo de aprendizaje-servicio es una ayuda importante. En realidad, desde nivel Inicial hasta el último año, todos tienen su aprendizaje servicio Algunos van a un hogar de niños. Otros a una escuela con chicos con capacidades diferentes. Hay chicos que están cocinando para un comedor de la Villa Rodrigo Bueno, etc.(D10).

Estas experiencias de retiros, convivencias, misiones, solidaridad y servicio, movilizan de tal modo a los alumnos (y docentes) que esto repercutiría en el acrecentamiento del Capital Espiritual. Son experiencias donde las personas se involucran de un modo más activo. Algunas de ellas favorecen la exploración de la interioridad (retiros); otras el despliegue del mundo relacional con otros semejantes (convivencias), y por último otras despiertan la sensibilidad hacia los más necesitados y la posibilidad de colaborar a remediar esta necesidad (solidaridad y servicio).

Otra estrategia que forma parte de este conjunto de lo **Extraescolar**, es lo que tiene que ver con la promoción de actividades que se hacen con la parroquia. Acá también se sale del marco formal escolar. Uno de los directivos comenta que

Se trabaja mucho con la parroquia. Solemos hacer salidas a la granja, donde se están recuperando jóvenes de la villa, para que escuchen los testimonios y se den cuenta que ese no es el camino. También es importante el festejo de las fiestas patronales (D4).

De lo expuesto hasta el momento podemos constatar que las estrategias más contundentes que los directivos refieren para el desarrollo del Capital Espiritual tienen que ver con la promoción de ciertas experiencias, que, en este caso, están por fuera del espacio áulico y de la propuesta curricular. Es altamente llamativo que, según los directivos, lo que ayuda principalmente a desarrollar el Capital Espiritual son experiencias que suceden por fuera del aula.

Es interesante porque los directivos están diciendo que el Capital Espiritual, que en el fondo es lo sustentaría la vida de fe en la escuela (Grace, 2012). en algún punto depende de algo que sucede por fuera de la escuela y su propuesta programática. Según la descripción que hacen los directivos, son experiencias que van por fuera del marco de obligatoriedad que caracteriza a lo escolar, y que son capaces de producir una movilización profunda en las personas.

En la introducción de nuestro trabajo, comentamos que existen numerosas críticas al sistema escolar actual (Dubet, 2010; Meirieu, 2007). Muchas de las críticas que recibe la escuela tienen que ver con fomentar la pasividad, el desinterés y la apatía en referencia a los intereses que mueven el aprendizaje. Sin duda, la propuesta de Dewey (1960) sobre una pedagogía más activa basada en experiencia que tienen en cuenta los intereses del alumno adquiere relevancia en este escenario. La escuela tradicional, asentada fuertemente sobre el enciclopedismo, la repetición y la pasividad del alumno, encuentran un camino alternativo en la propuesta de la nueva escuela donde se promueve la participación de los alumnos a partir de experiencias significativas.

Pareciera que, en relación a la posibilidad del desarrollo del Capital Espiritual, nos enfrentamos con las limitaciones de la escuela en sus gramáticas configuradoras de tiempos y espacios. Como si el espacio áulico, así como lo conocemos, estuviera saturado y en imposibilidad de generar experiencias significativas. En este caso, para el desarrollo del Capital Espiritual.

Lo dicho hasta el momento coincide en parte con lo que hoy pregonan las neurociencias sobre la necesidad de que intervengan las emociones para lograr aprendizajes significativos (Araya Pizarro & Espinoza Pasten, 2020). Cuando las experiencias involucran a la emocionalidad y movilizan desde lo profundo, son experiencias que dejan huella. Cuando están ligadas a una perspectiva de fe, acrecientan el Capital Espiritual.

4.b. Estrategias Intermedias: entre el adentro y el afuera

Un segundo conjunto de Estrategias y/o Experiencias es el denominado **Intermedias**. Son aquellas que pueden tener un anclaje en la estructura escolar formal, pero al mismo tiempo, suelen traspasar esta frontera. Están entre el “adentro” y el “afuera”. Lo veremos con más claridad en la medida que avancemos con los aportes de los directivos.

Una estrategia que se destaca es la promoción de la *Espiritualidad*. Con esto nos referimos a todo lo que implique un ejercicio de introspección, reflexión sobre la propia vida, toma de conciencia profunda, etc., en este caso, teniendo presente lo trascendente. Por tanto, es una espiritualidad que no queda circunscripta a la inmanencia del yo, sino que es apertura a lo trascendente sagrado. Esta distinción es importante para diferenciar

esta espiritualidad de otras tantas propuestas que quedan circunscriptas al yo, y no están referidas al encuentro con lo trascendente sagrado.

La *oración* es uno de los elementos que aparece con cierta frecuencia. Uno de los directivos destaca “el valor de la oración en el aula, donde se logra transmitir una piedad consciente” (D2). Otro de los directivos afirma que “la oración de inicio (de la jornada escolar) en tono reflexivo ayuda a pensar en la trascendencia en cada inicio de turno” (D1). Acá se puede constatar como esta práctica de la oración, asociada a la espiritualidad, sucede en el marco formal del aula. En otros ejemplos, veremos cómo esta misma práctica se desarrolla por fuera de la estructura formal escolar.

En referencia a la *Espiritualidad*, uno de los directivos aportó una visión más amplia, podríamos decir más holística

Todo forma parte de la espiritualidad de la escuela, desde la oración de la mañana o la tarde, las noches de la caridad, o incluso los festivales que están pensados en clave pastoral. Se busca, a través de diferentes experiencias que la comunidad vaya desarrollando una espiritualidad, con valores cristianos, trascendentales. A través de las experiencias (en lo posible personalizadas) se busca el encuentro con Dios (D6)

Otra de las respuestas hizo a alusión a un Programa de Educación para la Interioridad que estaban implementando hace algunos años en su escuela

Al programa de Educación en la interioridad lo traje de España. Lo vi hace muchos años allá y me pareció que era algo muy necesario para nuestros alumnos. Que muchas veces tienen que recuperar la capacidad de hacer silencio, serenarse, etc. Todo esto los predispone también a la vida de fe (D11).

Se trata de una estrategia importante en el contexto secular, donde hay una tendencia a la vertiginosidad, al enajenamiento y la falta de sentido; a vivir en la “sociedad del cansancio” (Han, 2017) Al respecto, uno de los directivos comenta: “Creo que si no tenés espiritualidad sos muy frágil. La persona que no tiene una espiritualidad se quiebra. Esta sociedad te quiebra, te destruye” (D5).

En esta idea de poder frenar la vertiginosidad que parece ser algo característico de la cultura secular, y de recuperar un espacio de interioridad, uno de los directivos que trabaja en un colegio con una larga tradición en prácticas que tienen que ver con el cultivo de la vida interior, hace alusión a las

Pausas Ignacianas, que son como espacios de oración, como un examen de conciencia para ver lo que estoy viviendo. Para ver por donde pasan las distintas mociones del espíritu. En qué momentos sentí más paz en mi interior. Esto se hace en el marco de la vida escolar. Ya en Nivel Inicial hay una ejercitación de ir poniéndole nombre a todo eso que vamos viviendo (sentimientos, vivencias, etc.). Agradecer lo bueno y pensar en qué puedo ir mejorando. Algo así como un registro de interioridad. Con los docentes lo solemos hacer en el marco de una oración guiada, y luego un compartir. Lo que ayuda a ver lo que cada uno va viviendo es la oración guiada. Se da como una sintonía y tomamos conciencia de que no estamos viviendo aisladamente (D10).

En algún punto podría pensarse que el cultivo de la *Espiritualidad*, que en parte puede ser comprendido como el cultivo de la *Vida Interior*, es la que da la condición de posibilidad para el desarrollo del Capital Espiritual. Si no hay interioridad, no puede haber ninguna adherencia profunda a valores, recursos de fe, etc.

Es interesante lo que algunos de los directivos comentan en relación a la proliferación de nuevas prácticas que están apareciendo en el ámbito escolar, y que si bien no son formas explícitamente católicas (por ejemplo, el “mindfulness”) podrían estar respondiendo a la necesidad actual de promover el cultivo de la Vida Interior en una era secular marcada por el aceleramiento y el cansancio. Al respecto, Frijó (2009) advierte que existe en la actualidad una fuerte espiritualidad entre los jóvenes que en muchos casos no encuadra en las formas convencionales, y que la Iglesia (y la escuela católica) tendría que hacer el esfuerzo para decodificar estos nuevos lenguajes de las prácticas espirituales.

Otra estrategia que se destaca en este conjunto es el *Acompañamiento Personalizado*, el cual se expresa habitualmente a través de la cercanía: “Sobre todo la cercanía con los estudiantes, eso nos permite llevar la Palabra en cada caso. De ahí las propuestas que se les ofrecen para vivir la vida espiritual en grupo, en sociedad”. (D5). Aquí se relaciona, además, la cercanía con la posibilidad de generar propuestas para la vida espiritual.

El *Acompañamiento Personalizado* también se asocia a las tutorías, desde las cuales “se acompaña a los alumnos y a las familias” (D7).

Por último, el acompañamiento personalizado puede estar ligado al acompañamiento espiritual de los alumnos. Se trata de un acompañamiento desde una perspectiva de fe, para que puedan comprender el acontecer de sus vidas desde una cosmovisión católica.

Otra estrategia que ocupa un lugar relevante consiste en *Promover Celebraciones Significativas*. En este sentido, algunos de los directivos advierten sobre la necesidad de recrear lo celebrativo. Uno de ellos comenta:

Parece que por momentos los chicos viven los ritos como algo vacío. ¡Cómo viven la clase, muchas veces viven la misa! Hay que buscar una vivencia más espiritual de lo celebrativo. Ampliar los espacios de participación. Recrearlos desde la cultura actual” (D8).

Otro de los directivos que trabaja en una escuela AA (Alta Accesibilidad) hace alusión a “las fiestas populares de los barrios son retomadas y celebradas en la escuela” (D1). En este caso, se refiere a las fiestas de las diferentes colectividades que presentes

en la comunidad educativa. Esta es una forma de darle significatividad y fuerza a celebraciones que se realizan en la escuela

Unida a esta estrategia está la de los *Sacramentos tradicionales*. Uno de los directivos comenta que “se invita a los alumnos a participar de la celebración de la santa misa y a aprovechar la posibilidad de acceder a la confesión sacramental. Además, se organizan todos los años las Comuniones y Confirmaciones de alumnos de Primaria” (D2). Otro de ellos, responde que para el desarrollo del Capital Espiritual el colegio promueve la “Preparación para la celebración de sacramentos: Primera Reconciliación, Primera Comunión y Confirmación” (D12). Algunas veces, la preparación para los sacramentos, sucede en los espacios y tiempos del programa escolar formal. Otras, se da por fuera del mismo, de forma que es optativa.

Ya hemos abordado la cuestión de la dimensión celebrativa en el capítulo anterior sobre la identidad de la escuela católica. Entendemos que los rituales y celebraciones pueden constituir un elemento clave como un distintivo propio de las escuelas católicas (Bryk et al., 1993; Flynn, 1985; O’Neill et al., 2020). También podemos suponer que se trata de una dimensión afectada por la cultura secular, que tiende a cuestionar las creencias y formas rituales tradicionales.

Una última estrategia Intermedia hace alusión al *Proyecto Pastoral compartido con las familias*. Al respecto uno de los directivos comenta que

Quando uno recibe a las familias y les presenta el proyecto del colegio, es clave compartir una misma visión. Uno podría trabajar solo con el alumno. Pero si no hay un ida y vuelta con la familia, es muy difícil el crecimiento en la vida de fe. ¡Hay que comprometer a las familias! (D9).

De todas formas, es llamativa la baja frecuencia con la que aparecen las familias como aliadas del proyecto educativo en este caso, en la tarea de acrecentar el Capital Espiritual.

4.c. Estrategias Intraescolares

En base a las respuestas de los directivos sobre las estrategias para desarrollar el capital espiritual, encontramos un tercer grupo al que denominamos **Intraescolares**. Son aquellas que suceden directamente dentro del marco formal de la estructura escolar.

La primera y más contundente de estas estrategias es la *Enseñanza Religiosa*. De acuerdo a lo expuesto con anterioridad, por *Enseñanza Religiosa* entendemos aquella que se da en espacios curriculares específicos (catequesis, formación cristiana, etc.).

Uno de los directivos comenta que para el desarrollo del Capital Espiritual es necesario “estudiar la catequesis, la doctrina. Sabemos que en muchas escuelas católicas esto se va perdiendo. Hay que estudiar de la misma manera que uno estudia otras áreas. Nosotros vamos a estudiar, a leer el evangelio, y luego vamos a transmitir eso que sabemos” (D9). Otro de los directivos, reflexionando sobre la evolución de esta estrategia en la escuela comparte que

Antes la catequesis se daba como una materia más: se toma una prueba, se pone una nota, etc. Ahora también se pone una nota, pero se evalúan habilidades, no contenidos. Involucra la parte emocional de los chicos, y la interioridad. Aunque tampoco hay que dejar de lado la enseñanza de las verdades de la fe. Si nos quedamos en el discurso de los valores, esto le cabe lo mismo a un colegio laico. Además, ¡nadie va a educar en un disvalor! (D12)

En este comentario vuelve a aparecer la cuestión de ir más allá del discurso de los valores en la Escuela Católica. Sobre esto reflexionamos en el capítulo referido a la identidad. También asoman otros temas, como es la necesidad de ir más allá de los contenidos, o lo que podría ser una enseñanza enciclopédica.

Si bien existe entre los directivos un consenso importante en cuanto a la importancia de la Enseñanza Religiosa como estrategia, también aparecen algunas tensiones.

Uno de los directivos afirma que “la catequesis tiene que ser un espacio para la transmisión de la fe, desde el cual se transmitan unos contenidos que hagan de la fe algo sostenible, creíble. En este sentido, la fe tiene ocupar un lugar entre las demás ciencias y saberes, con el mismo rigor científico” (D1). Esto parece algo relevante en el contexto secular actual, donde muchas veces lo religioso aparece ligado a lo irracional. Entonces, según lo planteado por este directivo, aparece una primera tensión que tiene que ver con la credibilidad.

En otra respuesta de los directivos aparece la tensión entre lo doctrinal-cognitivo y lo dialógico-experiencial

A veces hay una formación religiosa que es muy experiencial, u otra que es muy doctrinal (pensemos además que entre los educadores católicos hay un gran vacío formativo). Hay algunos que te bajan el dogma, la cosmovisión cristiana en el currículum; y no deja de ser una bajada de línea intelectual. Ahora, es distinto, si estás en el otro punto, y desde la formación religiosa se interpelan las áreas. Sobre todo, a través de proyectos. En la articulación interdisciplinar está la cosmovisión cristiana. ¿Cómo salir al diálogo con las ciencias? Por ejemplo, en ESI. ¡No sé por qué le tenemos tanto miedo! A veces parece que están atentando contra nuestra identidad. Pero lo mejor que nos puede pasar es que los jóvenes traigan sus preguntas a la escuela. Hay que alojar las búsquedas de nuestros adolescentes. Este es el mundo que nos toca explorar. El diálogo entre fe y ciencia se da sobre todo a través de proyectos de investigación interdisciplinarios. Si no, viene la disociación y los chicos solo viven su vida de fe cuando hay misa, o cuando participan de alguna acción pastoral (D8).

Acá aparece, además, un elemento interesante que tiene que ver con la interdisciplinariedad, la “interpelación de las áreas” a partir de una cosmovisión religiosa. Sería necesario promover el diálogo entre el contenido de la fe y el resto de las ciencias. Si esto no ocurre, las cuestiones de la fe quedan encerrada en compartimentos estancos. Al respecto, otro de los directivos comenta que “la idea es vincular la fe con otras disciplinas, como es por ejemplo la Antropología, de tal modo de darle profundidad” (D2). En esta línea

la catequesis, más allá de que es una materia que tiene que tener nota, tiene que estar relacionada con todo. Lo que le propuse a los catequistas es que trabajen por proyectos. Que elijan un tema que pueda ser en común con otras materias, y que produzcan algo. Porque para aprender es necesario “hacer” (D6).

En esto comentario que alude a la necesidad de *hacer para aprender* se puede escuchar el eco del pensamiento de Dewey y la propuesta metodológica de la Nueva Escuela.

En continuidad con lo que venimos exponiendo, otro de los directivos advierte sobre la necesidad de “renovar la catequesis: menos dogmática y más vivencial. Hoy no se puede aprender sin un contexto que lo haga significativo” (D12). Aparece una tensión entre lo que podría ser un adoctrinamiento, el memorizar ciertos contenidos sin pasarlos por el tamiz de una mirada crítica que busque el sentido profundo de los mismos. A esto se refiere Grace (2007) cuando comenta que durante mucho tiempo la formación religiosa de las escuelas católicas consistía en que los alumnos aprendieran de memoria un catecismo. Y si bien esto daba una cierta certeza e identidad, a la larga, habría producido inmadurez espiritual y moral frente a los cuestionamientos del racionalismo secular. Hoy es necesario mostrar una cosmovisión cristiana que tenga sentido y que pueda impregnar la vida real.

En esta línea varios de los directivos mencionan un cierto desinterés por parte de los alumnos en lo referido a la enseñanza religiosa. Uno de los directivos comenta: “El espacio de catequesis áulica es muy difícil. Necesitas catequistas piolas, muy comprometidos, no aburguesados, y que puedan darle la vuelta de tuerca entre lo que tiene que ver con la promoción propia y la formalidad de la materia curricular” (D3). Otro agrega que el interés en la enseñanza religiosa por parte de los alumnos “depende del docente. Si el docente tiene capacidad de conectar, suma. Hay un problema con los cargos vitalicios, de docentes que ya no tienen ganas de estar en esos espacios. Tienen que ser docentes que se entusiasmen con la posibilidad de iluminar al otro” (D7).

Cuando hablamos de *enseñanza religiosa*, entra en juego la cuestión de “los educadores católicos”. Los educadores de la escuela católica serían un actor clave para acrecentar el Capital Espiritual. Pero ¿tienen los conocimientos, actitudes y habilidades al respecto? Glenn, (2019) sostiene que, en la actualidad, lo que sucede de hecho, es que no suele haber en las escuelas católicas capacidad para discernir si el plan de estudios, los métodos de enseñanza y otros aspectos de la vida escolar, responden a una cosmovisión religiosa. De este modo se pierde el foco de la identidad y misión propia de la escuela católica frente a otras propuestas educativas no confesionales.

Ya hemos comentado que este asunto de los educadores católicos representa una de las principales preocupaciones de la educación católica en el presente (Fincham, 2022; Gleeson, 2015; Grace, 2012). Lo vamos a abordar en la sección de los desafíos.

Retomando la tensión en referencia al desinterés por parte de los estudiantes en relevancia a la enseñanza religiosa, si bien esto podría estar vinculado al contexto secular y a la composición católica real de la comunidad, también podría deberse a los límites propios de la gramática escolar moderna que moldea la escuela católica.

Ya hemos hablado del modelo de escuela tradicional, donde prevalece lo enciclopédico, lo repetitivo, la promoción de la pasividad en el alumno, etc. (Fernández Enguita, 2017; Meirieu, 2007). En este sentido, los espacios de *Enseñanza Religiosa* seguirían la tendencia de otros espacios curriculares que se deslizan progresivamente hacia la zona del desinterés, la falta de significado y sentido, etc.

Para finalizar destacamos la reflexión que hace uno de los directivos sobre cómo ciertas prácticas en la escuela que reflejan la coherencia entre la perspectiva católica y las gramáticas escolares, son en definitiva las que ayudan a desarrollar el Capital Espiritual

hay que organizar a los alumnos para que tengan su voz y participación en lo que se llamaría la cultura escolar... Este es el camino, no tanto declamaciones teóricas sino prácticas, practicas cristianas por decirlo de alguna manera. Es una práctica cristiana que haya centro de estudiantes. Me parece que estas prácticas a medida que se practican son capital espiritual. Lo mismo que los profesores no pueden poner la nota que se les canta. O uno mismo, cuando hay que tomar una decisión, tener todos los elementos para que sea lo más justa posible. Todo esto es capital espiritual que viene con una práctica que después puede venir nominado como católico (D1)

4.d. Síntesis de las estrategias y experiencias para el desarrollo del Capital Espiritual

De acuerdo a las percepciones que fuimos recibiendo de los directivos en relación a las estrategias que utilizan para desarrollar el Capital Espiritual, organizamos las respuestas en tres categorías: Extraescolares, Intermedias e Intraescolares. A través de

estas categorías buscamos sobre todo poner de manifiesto lo que sucede por dentro o por fuera de la estructura escolar formal, sobre todo en relación a los tiempos y espacios que configuran el programa escolar.

Es muy elocuente y significativo que la mayor cantidad de respuestas se ubique en la categoría Extraescolares. Los directivos destacan experiencias como los retiros, las convivencias, las misiones, las acciones solidarias y de servicio. Estas experiencias tienden a aparecer como la estrategia más contundente para el acrecentamiento del Capital Espiritual entre los estudiantes. Y todas ellas, afirman, suceden por fuera del aula.

Tal como comentamos anteriormente, esto es altamente llamativo porque los directivos están diciendo que el Capital Espiritual, que en el fondo es lo que sustentaría la vida de fe en la escuela (Grace, 2012). en algún punto depende de algo que sucede por fuera de la escuela y su propuesta programática. Según la descripción que hacen los directivos, son experiencias que van por fuera del marco de obligatoriedad que caracteriza a lo escolar, y que producen una movilización profunda en las personas. Esto podría estar poniendo de manifiesto que las condiciones propias de la gramática escolar que configura las escuelas católicas, condicionan o dificultan de algún modo el desarrollo del Capital Espiritual.

Otro conjunto de estrategias son las llamadas Intermedias Son aquellas que pueden tener un anclaje en la estructura escolar formal, pero al mismo tiempo, suelen traspasar esta frontera. Están entre el “adentro” y el “afuera”. En esta categoría se destacan la Espiritualidad, el Acompañamiento personalizado, la Promoción de Celebraciones Significativas, los Sacramentos Tradicionales, y el Proyecto Pastoral compartido con las familias.

Vimos como la *Espiritualidad*, está vinculada en buena parte al cultivo de la *Vida Interior*, y esto, al mismo tiempo, sería condición de posibilidad para el desarrollo del Capital Espiritual. En este sentido es difícil pensar que, si no hay interioridad, no puede haber ninguna adherencia profunda a valores, recursos de fe, etc.

En cuanto a la dimensión celebrativa, algunos directivos ponen el énfasis en los Sacramentos Tradicionales, mientras que otros afirman que hay que recrear lo celebrativo de modo que sea significativo para la comunidad educativa. En este punto, vimos que la cultura secular tiende a cuestionar las creencias y formas rituales tradicionales.

Por último, está la categoría que engloba las estrategias Intraescolares, que son aquellas que suceden directamente dentro del marco formal de la estructura escolar. La

más contundente es la que tiene que ver con la Enseñanza Religiosa, que en muchos casos aparece como “catequesis” o “formación cristiana”.

Vimos como en referencia a la *Enseñanza Religiosa*, aparecen algunas tensiones. Una de ellas tiene que ver con hacer de la fe algo creíble, que constituya un saber entre las demás ciencias. En este sentido, los directivos comentan que la enseñanza religiosa debe vincularse con las otras áreas y disciplinas, para no quedar atrapada en un compartimento estanco. También aparece la tensión entre lo dogmático y lo vivencial, sobre todo cuando se piensa la posibilidad de hacer de la enseñanza religiosa algo más significativo para los estudiantes. Aquí resuena el pensamiento de Dewey con su propuesta de la nueva escuela, desde la cual se propone el aprendizaje desde la experiencia, dando a los alumnos un rol más protagónico en los procesos de aprendizaje. Entendemos que esto que sucede con el espacio de Enseñanza Religiosa, puede ser común a otros espacios curriculares propios signados por la gramática escolar moderna y una visión más enciclopedista de la educación.

Por último, los directivos refieren a la importancia de contar con buenos educadores católicos, capacitados para tal fin. En este sentido, los educadores de la escuela católica serían un actor clave para acrecentar el Capital Espiritual.

4.e. Pregunta emergente: ¿Un problema de estructura?

De acuerdo a lo expuesto en el capítulo sobre Identidad, lo que tiene que ver con la misión interna constituiría una de las notas más propias de la Escuela Católica. A su vez, en este capítulo sobre el Capital Espiritual constatamos que las estrategias más contundentes en función al desarrollo del mismo, suceden por fuera de la estructura escolar formal.

Durante mucho tiempo la escuela católica contó con el apoyo de “personal religioso” (sacerdotes, monjas, consagrados, etc.) y de una cultura religiosa que impregnaba las hábitos y costumbres sociales (Grace, 2007). Esto sin duda, facilitaba el reconocimiento de su identidad y el ejercicio de su misión. Existía una reserva de Capital Espiritual amplia. El secularismo ha modificado sustancialmente estas condiciones de base.

La pregunta que emerge es si la escuela es capaz de cumplir con su propósito de transmitir una perspectiva de fe en las coordenadas epocales actuales. Hay que tener en cuenta que en muchos casos ya no cuenta con la familia o la parroquia como aliados

A lo largo del capítulo apareció varias veces la cuestión de los condicionamientos estructurales propios de la escuela tradicional y sus gramáticas propias, que impactaban en las estrategias de la Escuela Católica para la renovación del Capital Espiritual. En este sentido, la posibilidad de renovar el Capital espiritual estaría condicionada a la posibilidad de repensar a la escuela en sus formas y estructuras.

Por ejemplo, en el capítulo sobre identidad ya había aparecido la pregunta de si la Escuela Católica, al estar configurada desde la gramática escolar moderna, puede realmente asumir formas comunitarias. Podría ocurrir que la lógica del conocimiento fragmentado y las relaciones de poder propias de la gramática escolar moderna, pudieran ser poco compatibles con lo que es una matriz comunitaria. Este sería un asunto difícil, si tenemos en cuenta que lo comunitario es para muchos autores una condición necesaria para la vida de fe (Convey, 2012). Una visión católica

exige una educación que construya una comunidad tanto en la escuela como en la sociedad en general. Una escuela católica debería funcionar como una comunidad que da vida y que refleja y enseña un profundo respeto por todos, que promueve los derechos y responsabilidades de las personas. Asimismo, enseña a las personas cómo trabajar bien juntas y prepara a los buenos ciudadanos para la sociedad. La misma pedagogía de una escuela católica debe fomentar el aprendizaje colaborativo y el apoyo mutuo, la conversación y la asociación entre sus estudiantes (Groome, 2014)

También en el discurso escolar no confesional se ha difundido la idea de la Comunidad Escolar. Pero ¿puede una escuela, con su estructura dada y determinada, ser una comunidad? Sabemos por otro lado, que la cultura secular actual promueve las formas individualistas de vida por sobre las comunitarias (Beech, 2019). Entonces, la pregunta que surge es ¿puede la escuela, con los límites y posibilidades de su estructura, ser comunidad?

Al mismo tiempo, cuando pensamos en un cambio de estructura en lo escolar nos enfrentamos a un escollo complicado. Pareciera que la escuela se caracteriza por poseer una estructura rígida, con una importante resistencia al cambio. Si bien la cultura secular y la modernidad líquida tienden a diluir lo estructurado, a cuestionar las normas universales, a poner en jaque lo instituido (Bauman, 2006), la escuela, parece salir airosa de estos embates y se mantiene en pie conservando en buena medida sus formas centenarias. Esta rigidez estructural representaría no solo un desafío para las innovaciones pedagógicas, sino también para la recontextualización de la identidad católica (Pollefeyt & Bouwens, 2010) y la renovación del Capital Espiritual.

Los ensamblajes de la escuela tradicional resisten los procesos de desestabilización (Fenwick & Edwards, 2010). Las gramáticas escolares se han “cajanegrizado”, y tienden

a perpetuarse a pesar de las dinámicas de cambio que impregnan todas las dimensiones de la vida social. Desde estos condicionamientos estructurales, es de esperar que la escuela católica también tenga grandes dificultades para poder brindar una educación desde la fe teniendo en cuenta la pluralidad y la diversidad de las comunidades educativas.

Cuando desde la Escuela Católica se habla de educar en el diálogo intercultural (CEC, 2013, 2022) como movimiento de apertura hacia una cultura plural, esto implica seguramente flexibilizar algunos de sus elementos estructurales y estructurantes. Los cambios que necesita la escuela católica para recontextualizar su identidad, renovar el capital espiritual y llevar adelante el propósito de su misión, se acoplarían en parte a los cambios que necesita la escuela en general para llevar adelante su tarea educativa en estas coordenadas epocales. Por ejemplo, si a la escuela católica le cuesta ser una comunidad de fe, es porque también a la escuela en general le cuesta ser una comunidad educativa.

Alinear estructura con propósito es un desafío importante. Lo abordaremos en el próximo capítulo.



Universidad de
San Andrés

CAPITULO 5

SOBRE LOS DESAFIOS DE LA ESCUELA CATOLICA

En este capítulo vamos a focalizar en los desafíos a la misión. Recordamos que la misión tiene que ver básicamente con el propósito de la Escuela Católica en la actualidad (Kotler & Armstrong, 2013). Desde la hermenéutica de Ricoeur, hemos establecido una cierta analogía entre la misión y la identidad ipse.

Ricoeur (1986) decía que nos afirmamos como sujetos en el objeto de nuestro querer. Del mismo modo, las instituciones se afirman como tales, en aquello que constituye su propósito, su misión, su identidad ipse. Esta identidad tiene que ver con la promesa, con una palabra dada, con un compromiso asumido.

Pero Ricoeur también advierte que la promesa tiene que ver con el compromiso que surge por estar situados en una realidad concreta que debemos asumir. Desde esta perspectiva nos parece importante indagar acerca de los desafíos que los directivos perciben en relación a la misión de la Escuela Católica.

Recordamos que estamos situados en unas coordenadas epocales caracterizadas por el avance progresivo de una cultura secular. Esto impacta de modo contundente sobre la escuela católica, generando hacia su interior, profundos planteos e interrogantes. En palabras de (Frijo, 2009)

No se puede perder de vista que hoy la educación católica es algo mucho más complejo que hace unos años. No todos tienen la misma visión en cuanto a los propósitos de la escuela católica (alumnos, docentes, padres, financiadores, etc.) La sociedad pluralista y secular está cuestionando y presentando nuevos desafíos a la Identidad de la escuela católica (p. 32)

De acuerdo a lo que venimos exponiendo en los capítulos anteriores, podríamos decir que el desafío principal de las escuelas católicas es la renovación del Capital Espiritual de los miembros que conforman sus comunidades educativas. Ahora bien, inspirados en los trabajos de Fincham (2010, 2019, 2022), volvemos sobre esta pregunta para resituirla desde una perspectiva institucional más amplia.

Algunas de las respuestas que aparecen en esta sección ya han sido esbozadas en mayor o menor medida en las secciones anteriores cuando hablamos de identidad o capital espiritual. Pondremos el énfasis en aquellos aspectos que revisten alguna novedad.

A continuación, exponemos el cuadro resumen con las respuestas

Cuadro 6: ¿Cuáles son los desafíos de la Escuela Católica en el contexto actual?

Desafíos a la Misión de la Escuela Católica			
17	<i>Educación desde la Perspectiva de fe</i>	Inculturación del Evangelio	8
		Vivencia comunitaria de la fe	3
		Profundizar en la fe	2
		Coherencia fe y vida	2
		Escuela en clave pastoral	1
		Amor a la Iglesia	1
11	<i>Apertura y Compromiso Comunitario</i>	Apertura a la comunidad y a la diversidad	3
		Participación ciudadana y compromiso social	3
		Formación en valores para la convivencia	3
		Fortalecer la alianza Escuela Familia	2
8	<i>Estilo pedagógico católico</i>	Renovación pedagógica	6
		Pedagogía del cuidado	2
36		Total de Respuestas	36

Fuente: Elaboración propia

Universidad de
San Andrés

5.a. Educación desde la Perspectiva de Fe

Cuando hablamos de **Educación desde la Perspectiva de Fe** nos referimos a algo que trasciende los espacios de formación religiosa específicos, y también a los espacios curriculares en general. Se trata de una mirada totalizante que abarca todo lo que sucede en la escuela, en función de transmitir una cosmovisión de fe que pueda ser comprendida, asimilada críticamente, y asumida como compromiso vital, como orientadora del ser y hacer de la comunidad educativa.

Esta educación desde una perspectiva de fe podría homologarse en parte a lo que Jackson (2001) denominó currículum oculto, donde todo lo que sucede en la escuela, aunque no esté explicitado en un acuerdo curricular, tiene implicancia en el proyecto educativo. En el ámbito de la escuela católica esta visión holística y totalizante se expresa en el concepto de “*escuela en clave pastoral*” (Farneda Calgaro, 2000), mencionado por

uno de los directivos cuando afirma que “pensar *una escuela en clave pastoral*, quiere decir que toda la vida de la escuela hable de esa función de educar niños y jóvenes con valores cristianos, trascendentes y comprometidos con las necesidades del hombre de hoy” (D6).

En este desafío, aparece la *Inculturación del evangelio*, esto significa actualizar el mensaje de fe teniendo en cuenta las coordenadas epocales y culturales presentes. Un punto importante al respecto tiene que ver con el lenguaje y la narrativa (Ricoeur, 2006). Es necesario, por tanto, “adecuar el lenguaje religioso a la actualidad” (D12), traducir el relato de la fe en un lenguaje culturalmente más permeable, accesible, comprensible para la cultura actual. En este sentido, uno de los directivos afirma que hay que “trabajar por una inculturación del evangelio reconociendo los cambios culturales y los sujetos de aprendizaje contemporáneos” (D8). Esta cuestión es resaltada por O’Neill et al. (2020) cuando, citando a Lane (2015,42), advierten que la “desconexión entre la fe y la cultura contemporánea es el mayor desafío que enfrenta la educación católica en la actualidad”. Este sería el aspecto que más preocupa a los docentes de las escuelas católicas en la cuales llevaron adelante su investigación. Por su lado Pollefeyt (2004) concuerda en que “la brecha entre la cultura y la fe católica se hace cada vez más grande. El desafío para las escuelas católicas consiste, por lo tanto, en cerrar esta brecha una y otra vez y en comunicar la fe católica a los jóvenes que crecen en la cultura contemporánea”. Aquí se menciona la necesidad de tener presente a los jóvenes a los que se dirige la educación desde la perspectiva de fe. En esta misma línea, uno de los directivos afirma que hay que pensar la “inculturación del evangelio reconociendo los cambios culturales y los sujetos de aprendizaje contemporáneos” (D8).

Parecería ser algo fundamental poder empatizar con el mundo de los estudiantes. Este asunto aparece como un desafío importante en Grace & O’Keefe (2007): comprender las actitudes y experiencias de los estudiantes contemporáneos hacia la educación católica. La fe debe transmitirse en un lenguaje y con sentidos que sean permeables a las subjetividades propias de los niños y jóvenes en la actualidad. En esta misma línea también son necesarias nuevas formas para la experiencia de lo trascendente: “generar espacios libres, y por lo tanto no formales donde se brinde una cierta vivencia o experiencia de lo trascendente en diálogo con las corrientes actuales tanto de espiritualidad como sociales (feminismo, psicoanálisis, psicología, voluntariados, etc.)” (D1).

Este desafío está en relación con la necesidad de recontextualizar la identidad de la Escuela Católica (Pollefeyt & Bouwens, 2010), y es una de las inquietudes más relevantes que aparece en las respuestas de los directivos. Esto se comprende mejor, cuando se advierte, por ejemplo, que el contexto secular tiende a convertir la Perspectiva de Fe en algo “poco permeable”, asociado a formas de concebir la existencia que ya han caducado, que en todo caso formarían parte de un estadio infantil por el cual la humanidad ya ha transitado y superado (Giddens, 2002). En esta línea, surge la inquietud de reciclar cierto imaginario presente entre muchos de los miembros que conforman las comunidades educativas católicas que tiende a relacionar la perspectiva de fe con algo infantil. Uno de los directivos advierte que es necesario

revertir el imaginario común de lo católico asociado a lo infantil de determinados marcos teóricos de cómo se presenta la fe; repensar una catequesis donde se transmitan unos contenidos que hagan a la fe algo sostenible, ¡que la fe no es el conejo de pascua!” (D1).

Otro de los directivos comenta que, en parte, este desafío “implica hacer creíble la fe en un mundo plural desde nuestra propia experiencia de evangelio” (D11). Aquí se menciona la cuestión de la pluralidad, algo que es propio y característico de la cultura actual. Tal como hemos mencionado en otro apartado, esta pluralidad no solo está en el “afuera” de la escuela, sino que es parte constitutiva del “adentro”. Lo constatamos cuando tenemos en cuenta la composición de las comunidades educativas de las escuelas católicas, donde existe una tendencia a una pluralidad y heterogeneidad crecientes.

Por tanto, uno de los desafíos de la comunidad educativa es la apertura a la diversidad y pluralidad. Esta apertura tiene que ver con “encontrar formas de genuina inclusión. Experiencias de una escuela que te acepta como sos. La diversidad muchas veces se vive con tensión” (D8). Aquí aparece el tema de la inclusión. La apertura no consiste solo en un diálogo intercultural, sino en la aceptación de lo diverso y plural en relación a las personas que conforman la comunidad educativa.

También la apertura tiene que ver con una comunidad educativa conectada con el entorno. Una escuela que no se encierra en los propios muros, sino que se esfuerza por estar en sintonía con el contexto y el tiempo presente: “Nuestra escuela es una escuela urbana, que educa en y para el siglo XXI; todo lo que implica creer en un mundo plural desde nuestra experiencia de evangelio” (D11).

Ahora bien, en este escenario cobra relevancia el pensamiento de Ricoeur y su reflexión sobre la identidad ipse y la misión. Recordamos que, en la ipseidad, la alteridad, lo otro, lo diferente a mí, es visto como complemento, no como opuesto o amenaza a mi

identidad. Al contrario, es el diálogo con el otro, lo que va configurando mi identidad propia. En este sentido, necesito del otro diferente para llegar a ser. En esto consiste la misión. Desde esta perspectiva lo cultural plural aparece sobre todo como una oportunidad para enriquecer mi identidad, la cual, adquiere un cierto dinamismo, configurándose desde una dinámica dialogal y narrativa (Ricoeur, 1996b; Velasco, 2017).

Pollefeyt & Bouwens (2010), haciendo referencia al desafío de *Recontextualizar la identidad de la Escuela Católica*, elaboran la siguiente reflexión:

La pregunta, entonces, es cómo vivir una vida católica y cómo construir una escuela católica en medio de la cultura contemporánea. Es importante comprender que la recontextualización de la identidad de la escuela católica parte de un paradigma de pluralización. De hecho, el catolicismo es una opción entre una multiplicidad de posiciones filosóficas y religiosas. Los católicos creen que Dios, a su manera, está cerca de todas las personas en su búsqueda de valor y significado. Esta pluralidad no solo se reconoce formalmente, sino que también se aprecia como un desafío positivo y una oportunidad para enriquecer la propia identidad católica. Se fomenta la apertura y el diálogo con la otredad (también no católica) sin apuntar al máximo divisor común. La multiplicidad se juega; la voz múltiple necesita resonar. La recontextualización no se fundamenta en una actitud de consenso (como en la educación en valores) sino que es impulsada por la disimilitud. A los jóvenes se les enseña a relacionarse con otras religiones y filosofías de la vida desde un perfil personal (católico o no) (p. 200).

Comprendemos que se trata de un desafío complejo. Autores como Frijo (2009) reconocen que en muchas ocasiones el diálogo con la pluralidad termina diluyendo la identidad católica. Lo religioso va perdiendo lugar en el proyecto educativo. Fincham (2019), en quien se inspira el capítulo presente, concluye diciendo que

La cuarta categoría de discurso se refería a los posibles desafíos planteados a los directores de escuelas católicas que trabajan dentro de una sociedad ampliamente secular (desafíos a la identidad y misión católica) donde ha habido una disminución en la práctica religiosa y, en algunos casos, una hostilidad real hacia la religión. Las respuestas de los directores indicaron que existía la sensación de que las escuelas católicas estaban amenazadas no solo en términos de ofrecer una educación distintiva dentro de un mercado competitivo, sino también en términos de responder a las opiniones sociales predominantes sobre la religión, que en el mejor de los casos son agnósticas y en el peor, antagonista de la religión (p. 48).

Es importante, por tanto, tener presente que este es un desafío medular y complejo la escuela católica en el presente. ¿Cómo recontextualizar su identidad haciendo presente la dimensión religiosa y sagrada en sus proyectos educativos?

Otro elemento que se destaca en el desafío de **Educación desde una Perspectiva de Fe** es la *vivencia comunitaria de la fe*. Uno de los directivos comenta que es necesario “ofrecer una comunidad eclesial de base, dado que la mayoría de nuestros estudiantes y familias no tiene participación eclesial parroquial” (D11). Otro agrega es importante “organizar espacios y tiempos para vivir nuestra Fe en comunidad. Nos resulta desafiante

encontrar los momentos y espacios adecuados para poder participar de encuentros de oración dentro y fuera de la escuela” (D2).

De acuerdo a lo que comenta uno de los directivos en el párrafo anterior, y teniendo en cuenta la composición católica de las comunidades escolares, podemos inferir que una buena parte de los alumnos no suelen traer esta experiencia de la *vivencia comunitaria de la fe* desde sus hogares o sus parroquias. Esto es comprensible dado que en proceso de secularización las prácticas relativas a la fe tienden a quedar circunscriptas al ámbito de lo privado. Pero no solamente las prácticas religiosas se ven afectadas en su matriz comunitaria, sino que las lógicas imperantes que rigen en occidente, tienden a imponer una matriz individualista sobre los diferentes ámbitos de la vida social (Gudynas, 2016). Esto sería lo que en parte puede explicar la dificultad para comprender y asimilar la Perspectiva de Fe, la cual requiere como condición la existencia de una comunidad.

A diferencia de la que ocurría hace algunas décadas, donde “la comunidad” de la escuela católica estaba de algún modo garantizada por la presencia de “personal religioso”, hoy esto no es habitual, y las escuelas deben buscar caminos alternativos (Grace, 2007).

En base a lo expuesto, el desafío está referido no exclusivamente a una *vivencia comunitaria de la fe*, sino a algo que es anterior, y que se refiere en primer término a una *vivencia comunitaria*. Este es un elemento al que podríamos catalogar casi como contracultural. Por lo cual, es un desafío muy grande para la escuela poder generar esta experiencia original y originante.

Ligado a los desafíos mencionados anteriormente, aparece el de *Profundizar en la fe*. Al respecto uno de los directivos comenta que “luego de la chispa inicial es difícil ahondar en los principios de fe cuando el contexto indica otra tendencia” (D5). En esta percepción aparece la alusión a la posible influencia del contexto secular. En este sentido la tarea de la Escuela Católica en referencia a la Educación desde una perspectiva de fe aparece como algo sumamente complejo.

Para ir cerrando esta sección, y volviendo a la idea de mirar a la escuela desde todas sus aristas para analizar su capacidad de transmitir una perspectiva de fe, transcribimos las reflexiones de uno de los directivos en la que expresa como todo lo que sucede en la escuela puede tener un mensaje, una intencionalidad alineada o no con la vida de fe. Es una mirada que de algún modo contrarresta las percepciones de los directivos en referencia a las experiencias que ayudan a desarrollar el Capital Espiritual. Según lo que había surgido del análisis de los datos, lo más contundente al respecto era aquello que

sucedía por “afuera” de la estructura escolar formal. En este caso, uno de los directivos nos invita a poner la mirada en lo cotidiano y ordinario de lo escolar, como ocasión para transmitir una determinada cosmovisión de fe.

Nosotros cuando salimos con “los tapones de punta” con cristianismo, lo que hacemos es ahuyentar a la gente. Nombramos a Jesús y la gente cierra los ojos, porque la gente ya se imagina cosas que nada tienen que ver con su realidad. Por ejemplo, nadie va a pensar en un Jesús albañil que organizó a su comunidad.

Cuando uno vuelve a los principios profundos que inspiran la vida de fe y los comparte, y los lleva adelante, por ejemplo, organizando a los profesores, organizando a los alumnos para que tengan su voz, y participación en lo que se llamaría la cultura escolar y la defensa de sus derechos, eso ya es otra cosa. Por ejemplo, si a un profesor se le va la mano con el poder, eso no está bien y no es acorde a los principios de la fe (puede pasar porque el poder es muy difícil de manejar en un aula, en una rectoría, ¡y en la política ni que hablar!). Es necesario que haya mecanismos de circulación de poder, de organización, de hacernos la vida más fácil a todos. Y esto, en el fondo está inspirado en Jesús albañil.

Este es el camino, no tanto declamaciones teóricas, sino prácticas; prácticas cristianas por decirlo de alguna manera. Es una práctica cristiana que haya centro de estudiantes. La mayoría de los colegios católicos no tienen Centro de Estudiantes (¡le tienen miedo a armarlo!). Acá se juega una cuestión de coherencia donde los más pequeños de esa comunidad no son representados, y eso directamente va en contra del evangelio.

Después podemos declamar, enseñar, celebrar misas, compartir el pan, etc. Pero si no se busca la coherencia entre las prácticas escolares cotidianas y los idearios inspiradores, la cosa no funciona. (D1)

Esta afirmación es confirmada por Glenn, (2019), cuando comenta que “es evidente la importancia de una visión del mundo claramente articulada para la coherencia que una escuela puede lograr en los mensajes comunicados a sus alumnos, a lo largo del currículo y en todos los aspectos de la vida escolar”.

5.b. Compromiso Personal y Comunitario

Se trata de un conjunto de elementos que de algún modo hacen alusión a una formación humanista desde una visión de la persona como ser relacional. Abarca aspectos que tienen que ver con la relación con uno mismo, y otros en referencia al mundo relacional externo, en sus diferentes rangos de amplitud (desde la pertenencia a una comunidad cercana hasta el compromiso ciudadano). Por tanto, aparecen elementos que tienen que ver con el fortalecimiento de algunas dimensiones de la personalidad y otros que tienen que ver con preparar a los alumnos para la convivencia en sociedad.

Si bien algunos de estos elementos ya fueron esbozados en otras secciones, vuelven a aparecer con matices diferentes.

En referencia al ámbito del *Compromiso Personal*, vuelve a aparecer el discurso de los valores, en muchas ocasiones orientado al *Compromiso Comunitario*. Al respecto, uno de los directivos afirma que

es necesario que toda la vida de la escuela hable de esa función de educar niños y jóvenes con valores cristianos, trascendentes y comprometidos con las necesidades del hombre de hoy. Nosotros necesitamos que los chicos que salgan del colegio, sean ciudadanos responsables, con valores cristianos. Que vaya caminando por la calle y no se acostumbre a ver la gente viviendo ahí (D6).

Pero este compromiso, en la opinión de los directivos es en primer lugar con uno mismo: “Compromiso con uno mismo como principal valor” (D7). Otro de los directivos refuerza esta idea afirmando que “los alumnos tienen que asumir el compromiso con ellos mismos, siendo responsables con su formación y con los demás. En la capacidad de pensar con otros el modo de colaborar para mejorar la realidad que vivimos” (D10). Este comentario está alineado con la reflexión que Ricoeur hace sobre la Ipseidad y la Misión. Se trata, en definitiva, de poder sostener “la promesa”, la palabra dada al otro, que espera algo de mí. En este cumplimiento del compromiso asumido o la promesa, se manifiesta la identidad propia. Esto, en el parecer de alguno de los directivos, no sería algo tan sencillo: “en una sociedad de la inmediatez lograr el compromiso de los chicos es muy difícil, si el entusiasmo se apaga, no es fácil mantener los objetivos” (D5)

También se destacan valores como la *Empatía*, o sea, “ponerse en el lugar del otro, dado que si yo no me pongo en el lugar del otro no lo voy a entender nunca, lo voy a juzgar” (D5) y la *Compasión*: “conmovernos ante la realidad que nos rodea para intervenir en ella” (D11). De algún modo, también se los puede comprender como condicionantes para el compromiso con los demás.

Otro valor que aparece es el de la *Coherencia*, sobre todo en relación a la “coherencia entre Fe y obras: desafío de todo cristiano en un mundo secularizado y hedonista. Las familias -y el personal- muchas veces aceptan el proyecto educativo, pero no siempre educan a sus hijas en función de dicha propuesta. Falta el cultivo de las virtudes. Un gran desafío es lograr la síntesis entre cultura y Fe, Fe y vida” (D9). Muy alineado con el tema de la coherencia, uno de los directivos declara sobre la importancia de “vivir dando buen ejemplo: es esencial que todos trabajemos dando lo mejor de nuestra parte y con coherencia de vida. Las acciones (y omisiones) tienen mucho más impacto que las palabras” (D2).

Por último, en referencia a los valores que debe promover la Escuela Católica, algunos directivos destacan la *Apertura*. En parte, este valor ya fue mencionado en el

apartado anterior cuando se habló del diálogo con lo diverso. En este caso Apertura hace alusión a otros modos de ver y de sentir. Animarse a ver la realidad con toda su complejidad. Que los ayude a buscar respuestas de fondo, que los ayuden a profundizar. A crecer en la capacidad de escuchar empáticamente y con sentido crítico (D10). También la apertura se menciona en referencia a “salir a la comunidad. Es fundamental que nuestra escuela pueda abrirse aún más a la Comunidad educativa y al barrio”.

Muy ligada a la Apertura de la escuela, podemos mencionar el desafío de *Fortalecer la Alianza Escuela Familia*. Por momentos pareciera que la Escuela debe cumplir algunas funciones subsidiarias en la tarea de “reconstruir las familias, las cuales se han debilitado, acompañando en la puesta de límites sanos y claros acompañados de amor (D7). Aquí asoma un asunto importante que es la escuela como lugar de socialización primera. Varios de los directivos hacen comentarios en referencia a que la escuela debe asumir funciones que serían propias del ámbito del hogar, sobre todo en referencia a la socialización básica. Al respecto, Frijó (2009) comenta

el trabajo referido a la construcción de la comunidad está presente en todo lo que se hace en la Escuela. Incluso se puede observar que hoy día se realizan actividades que van muchos más allá de lo “escolar”. Para la cual por ejemplo se suele emplear personal diferente: psicólogos, terapeutas familiares, etc. (p. 72).

Uno de los directivos afirma que uno de los objetivos de la escuela es “estar en sintonía con las familias para la educación en valores. Cosa que no es fácil, ya que son familias con grandes dificultades de comunicación. Esto se refleja, por ejemplo, en los hijos y las dificultades que tienen para expresar sentimientos y para entrar en diálogo. En la casa suelen trabajar ambos padres, y no suele haber clima de diálogo cuando se sientan en la mesa, etc. Los chicos cada vez más alienados, metidos en sus celulares, etc” (D2).

Luego aparecen algunos comentarios más enfocados directamente en lo que es el *Compromiso Comunitario*. Para uno de los directivos el “compromiso social es importantísimo, porque engloba mucho. Desde la adquisición de los valores cristianos a la necesidad de comprometerse con el entorno” (D3). Que el alumno esté “comprometido con las problemáticas sociales. El tema del compromiso en el sentido de no ser indiferente con lo que le pasa al otro. Algo que es innegociable. Que su proyecto de vida está comprometido con la transformación del mundo” (8).

Otro de los directivos comenta:

Creo que hay mucho que trabajar en las escuelas católicas, en esta en particular queremos hacerlo, en torno a una misión política, no partidaria. Hay una mirada que tiene más que ver con lo que enseña la doctrina social de la Iglesia sobre cómo repartir el poder y cómo estar atentos a los más necesitados. Nuestra escuela busca generar ciudadanos críticos, libres, defensores de los derechos de todos (D1).

Este desafío referido a una ciudadanía activa se vuelve más relevante si consideramos las reflexiones de García Huidobro (2019) sobre las tendencias actuales hacia la homogeneización mundial de los currículos, asociada a la formación de un sujeto cosmopolita sin raíces: “Atendiendo a este aspecto de la modernidad, el desafío son integraciones curriculares que promuevan identidades creyentes con arraigo local/comunitario”. El autor explica de qué modo las ideas liberales que impregnan las cosmovisiones curriculares, van diluyendo la importancia de lo comunitario en general, poniendo el énfasis en el individuo como sujeto autorreferencial. Concluye diciendo que “se valora la identidad comunitaria, pero se rechazan sus exigencias sobre los individuos –ya sea porque generan obligaciones o porque implican límites que excluyen– haciendo complejos los procesos de arraigo identitario”

5.c. Estilo pedagógico católico

Otro conjunto de desafíos tiene que ver con el **Estilo Pedagógico Católico**. Tal como ya comentamos en otro apartado, esto es interesante, dado que revela una cierta preocupación por buscar una continuidad entre la perspectiva de fe y un cierto estilo de pedagogía católica.

Aparece con mayor frecuencia el desafío de la *Renovación Pedagógica*. sobre todo, cuando se tienen en cuenta las características de las nuevas subjetividades de los niños y los jóvenes.

Esta renovación pedagógica se asocia en algún caso, al “trabajar por proyectos, tarea difícil, pero que nos permitiría trabajar con los intereses de los alumnos y alumnas (D6) y al desafío de promover el “trabajo en equipo para fortalecer una cultura del esfuerzo y el trabajo “con y para los demás” (D9). El trabajar en equipo sería un aspecto clave puesto que promueve “la iniciativa, la participación, y hace que los chicos reconozcan que su protagonismo vale la pena, son esenciales” (D6).

La *Renovación Pedagógica* también tiene como objetivo el descubrir y fortalecer las potencialidades de los alumnos. Esto implica trayectorias más personalizadas, con más protagonismo por parte de los estudiantes. Un directivo considera que es fundamental “mirar particularmente a cada uno, sacar lo mejor de cada uno. Esto tiene que ver con lo católico. Cuando yo iba al colegio y éramos 48 en la clase, esto era imposible” (D9).

Otro comenta que “es necesario entender que el protagonista del proceso de aprendizaje es el alumno, y que nosotros acompañamos y guiamos la trayectoria escolar de cada uno de ellos, sabiendo que todos lo harán de diferente manera (D6). En este punto, también deberían ser repensados los contenidos que configuran las trayectorias de aprendizaje: “¿Como organizar la curricula en forno a lo que los chicos necesitan?” (D12).

También se menciona como desafío la Educación Integral. Es interesante constatar que ésta ya había aparecido en la sección de los rasgos de la Escuela Católica. Ahora aparece de algún modo como tarea pendiente. Esto se corresponde con lo que advierten Imbarack & Madero (2019) de que, si bien la educación integral es un tópico común a la hora de caracterizar la educación católica, en la práctica suele ser un enunciado con poco arraigo en la realidad de los proyectos educativos.

Esta personalización también aparece asociada a una *Pedagogía del Cuidado*. Cabe mencionar, que al igual que la cuestión de la Educación Integral, la *Pedagogía del Cuidado* ya había aparecido entre los rasgos de identidad de la Escuela Católica. Esto vuelva a poner de manifiesto que se trata de un desafío que la Escuela Católica debe recalibrar en una época donde va cobrando vigencia un paradigma caracterizado por el “no cuidado” (Boff, 2002). En nuestro caso, pareciera ser que cuando nos enfocamos en contextos socioeconómicos más complejos, la personalización es un modo de contención y de cuidado. Veamos que expresa al respecto uno de los directivos que trabaja en una escuela AA ubicada en un contexto socioeconómico desfavorecido

La contención de la escuela es muy importante, por ejemplo, en temas que tienen que ver con los consumos problemáticos. Desde aquí le hacemos ver al chico que es un chico, que tiene toda una vida por delante. Yo trato de buscar los potenciales de los alumnos. Esto es fundamental. Que todos descubran que son buenos en algo. Entre todos tenemos que trabajar para mostrarle a los chicos que el horizonte es positivo, que vale la pena estudiar y trabajar. Estas dos herramientas son fundamentales para combatir la delincuencia y la droga. Un barrio crece cuanta más calidad de escuelas tenga, no cuanto más asfalto tengan sus calles. (D4)

Lo interesante de esta sección es que se comprende que existe un intento de relación de continuidad entre el estilo pedagógico, el modo de llevar adelante algunos procesos en la escuela, y la identidad y misión católica. Que estos “desafíos pedagógicos y estrategias de enseñanza” (D7) están vinculados con la identidad de la Escuela Católica. Recordamos que (Ocampo (2012) no había llegado a vislumbrar una pedagogía católica que pudiera caracterizar a las escuelas analizadas en su trabajo de investigación.

5.d. Síntesis de los desafíos

A partir del análisis de las respuestas de los directivos en referencia a los desafíos de la Escuela Católica en la Actualidad definimos tres categorías respuestas: Educación desde una Perspectiva de Fe, Compromiso Personal y Comunitario, y Estilo Pedagógico Católico.

Educación desde la Perspectiva de Fe la entendemos referida a una visión que tiene en cuenta todo lo que sucede en la escuela (pedagogía, currículum, actividades extraescolares, etc.), desde la cual se transmite cosmovisión de fe. En parte podría ser homologado con el currículum oculto (Jackson, 2001).

En esta categoría el desafío principal es el de la *Inculturación del Evangelio*, teniendo en cuenta las coordenadas epocales y culturales presentes. Este desafío está en consonancia con lo que plantean Pollefeyt & Bouwens, (2010) en referencia a la recontextualización de la identidad de la Escuela Católica. Un aspecto importante en esta tarea de recontextualización de la identidad católica es tener presente las nuevas subjetividades en referencia al mundo de los estudiantes. La fe debe transmitirse en un lenguaje y con sentidos que sean permeables a las subjetividades propias de los niños y jóvenes en la actualidad.

Surge también la inquietud de poder hacer de la Perspectiva de fe algo creíble y de reciclar cierto imaginario presente entre muchos de los miembros que conforman las comunidades educativas católicas que tiende a relacionar la Perspectiva de fe con formas propias de un estadio infantil el cual ya habría sido superado por la sociedad moderna (Giddens, 2002).

Por tanto, uno de los desafíos de la comunidad educativa es la apertura a la diversidad y pluralidad. Una escuela que no se encierra en sus propios muros, sino que está conectada con el entorno y el medio del cual forma parte. En este punto cobra significatividad el pensamiento de Ricoeur sobre la ipseidad y la identidad que se configura desde el diálogo con la alteridad (Begué, 2011). Comprendemos de todos modos que se trata de un desafío complejo en el que identidad puede de algún modo diluirse en el diálogo con lo diferente (Fincham, 2019). Entonces, ¿cómo recontextualizar su identidad haciendo presente la dimensión religiosa y sagrada en sus proyectos educativos?

Otro desafío destacado que aparece con cierta frecuencia en esta categoría es la *vivencia comunitaria de la fe*, sobre todo cuando tenemos en cuenta que una buena parte de los alumnos no suelen traer esta experiencia de la vivencia comunitaria de la fe desde sus hogares o sus parroquias, y que, además, lo comunitario en general, tiene cada vez menos vigencia en una sociedad secular que privilegia sobre todo las formas individualistas de vida y convivencia.

Sigue la categoría de *Compromiso Personal y Comunitario*. Se trata de un conjunto de elementos que de algún modo hacen alusión a una formación humanista desde una visión de la persona como ser relacional. Abarca aspectos que tienen que ver con la relación con uno mismo, y otros en referencia al mundo relacional externo, en sus diferentes rangos de amplitud (desde la pertenencia a una comunidad cercana hasta el compromiso ciudadano).

Aquí aparecen valores como la compasión, la coherencia, la perseverancia y la apertura. Ligada a este último valor aparece la necesidad de *Fortalecer la Alianza entre la Escuela y la Familia*. Luego se destacan otros desafíos más relacionados con el Compromiso Comunitario, que abarca desde lo local cercano hasta una dimensión política más amplia.

Por último, en la categoría de *Estilo Pedagógico Católico*, aparece el desafío de la *Renovación Pedagógica*, asociado también a una *Pedagogía del cuidado*. Lo interesante en este caso, es que los directivos perciben una cierta relación entre los desafíos pedagógicos y el modo de llevar adelante algunos procesos en la escuela, y la identidad y misión católica.

5.e. Pregunta emergente: ¿Quiénes serán capaces de asumir estos desafíos?

Una cuestión que ha aparecido en más de una ocasión a lo largo de este trabajo, tiene que ver con los educadores católicos. Nos referimos en este caso a los docentes que ejercen la tarea educativa en las escuelas.

Si el principal desafío para la Escuela Católica es la *Educación desde una Perspectiva de Fe*, se puede inferir un segundo desafío que es apremiante para las escuelas católicas: poder contar con los Educadores que lleven adelante esta tarea.

Si bien, comprendemos que los desafíos emergentes corresponden a toda la comunidad educativa en general, sabemos al mismo tiempo el rol esencial que cumplen los educadores en particular.

En nuestro trabajo, muchas veces los directivos expresaron la dificultad de poder contar con educadores formados en una cosmovisión católica, con capacidad de transmitirla en su tarea educativa. Uno de los directivos nos refiere una experiencia al respecto.

Durante la pandemia, gracias al espacio de la virtualidad, tuvimos la oportunidad de presenciar muchas clases, cosa que no suele ocurrir en tiempos normales. Me pasó que estando en una clase de biología, el profesor planteaba el dilema entre evolucionismo y creación. Cuando terminó la clase lo llamé y le dije que eso no era así ¡Que ningún teólogo serio sostiene que el mundo fue hecho en 7 días! Que el concepto de creación es otra cosa, y no se opone al evolucionismo. Le recomendé no introducir este tipo de planteos si no conoce el tema en profundidad (D1).

¿Es posible educar desde una perspectiva de fe si la mayoría de los educadores no están comprometidos con la misma?

En el capítulo anterior, cuando abordamos el tema de la composición católica de la comunidad, constatamos que muchos de los docentes que trabajan en las escuelas católicas ya no adhieren necesariamente a una perspectiva de fe. Este es un gran tema sobre el que vienen alertando distintos investigadores (Gleeson, 2015; Grace, 2007; Torrendel & Cambours de Donini, 2007).

En el caso de los directivos entrevistados, tal como advertimos en el apartado en el que caracterizamos sus Trayectorias Vitales Católicas, suponemos que hay en ellos un compromiso importante con su tradición religiosa y una reserva de capital espiritual considerable. Se puede inferir que ejercen el doble rol de líderes educativos y líderes de fe (Fincham, 2010).

Pero, cuando a los directivos les preguntamos por los docentes que conforman sus equipos, la mayoría reconoce que existe un salto cualitativo importante en lo que hace al reservorio de Capital Espiritual. Una buena parte de los docentes no tiene un compromiso con su fe y la actitud de querer promover una perspectiva de fe, o no tiene las habilidades y los conocimientos para hacerlo.

También hay un tema de diálogo entre los docentes de la escuela. No todos abrazan el ideario. Uno busca que, si no son personas de fe, al menos estén abiertos a buscar a Dios en sus comunidades. Hace falta una visión de desarrollo institucional en materia de educación católica. Este problema ya lo sabemos desde hace décadas, pero no nos interpela. Podemos enumerar las causas (la época, cambios en la institución familiar, etc). Sabemos que el adulto docente que llega a la Escuela no es el mismo en su vida de fe, en su experiencia que tiene de Iglesia, etc. Entonces, primero hay que encarar un plan de formación docente de acuerdo a nuestra identidad. Todo un trabajo de pastoral docente, de acompañar (D8).

Ante este panorama, sorprende que la mayoría de los directivos reconoce que no tiene un programa para formar a sus docentes. Muchos incluso no tienen ni siquiera la idea o intención de implementarlo. El asunto parece revestir una cierta gravedad, por ejemplo, si tenemos en cuenta lo que Glesson (2020) menciona citando a Rymarz (2010, 304): 'hay un punto por debajo del cual pelagra la obra de las escuelas católicas si no cuenta con un número suficiente de personas altamente comprometidas'.

Fincham (2019) confirma esta preocupación a partir del resultado de sus investigaciones

La categoría de discurso más prevalente que surgió estuvo relacionada con el reclutamiento y retención de maestros y directores en las escuelas católicas. Este es evidentemente un problema urgente que potencialmente presenta un desafío existencial para la educación católica en este país. Así, diez de los diecinueve directores que respondieron consideraron la contratación y / o retención de profesores y / o directores como la máxima prioridad al considerar los desafíos más exigentes que enfrenta su comunidad católica. Los directores indicaron que esta categoría de discurso representaba un gran desafío para mantener la integridad de la visión y los valores de la educación católica.

Los que están mejor posicionados al respecto son los colegios pertenecientes a las congregaciones religiosas (Ocampo, 2012), quienes, por su filiación a una organización que los aglutina y orienta en muchos sentidos, parecen tener más recursos para implementar planes de capacitación y formación de sus docentes en una perspectiva de fe. Aunque también estos colegios reconocen ciertas dificultades, comenzando por la no religiosidad de sus docentes, la dificultad para encontrar estos perfiles, la rotación permanente que hace difícil proyectar en implementar planes de formación, etc. Es ilustrativo en este sentido el comentario que realiza uno de los directivos pertenecientes a una de las escuelas congregacionales:

Nosotros tenemos la ventaja de ser parte de la familia religiosa, por lo cual, continuamente hay programas de formación, capacitaciones, etc. Lo que estamos viendo últimamente, y que dificulta nuestra tarea, es que los docentes rotan mucho. Están uno o dos años, y se van, Por lo cual a veces no sabemos bien si proponerles de participar en los programas (D11).

Por motivos que ya hemos comentado en otras secciones de este trabajo, el tema de los educadores católicos se agrava cuando nos enfocamos en los directivos o las personas que ejercen puestos de liderazgo importantes en las escuelas católicas. Si bien, el perfil de los directivos que colaboraron con este trabajo parece responder a un matriz católica fuerte, esto no sería lo que está ocurriendo en muchas escuelas católicas alrededor del mundo. (Frijo, 2009; Grace & O'Keefe, 2007). Grace (2010) advierte sobre la grave disminución en el número de personal religioso en puestos de liderazgo en las escuelas

católicas a nivel internacional. El capital espiritual de estos religiosos se habría transmitido a una primera generación de líderes y maestros laicos, pero de ahí en adelante el capital espiritual habría ido disminuyendo.

En conclusión, podemos afirmar que uno de los mayores desafíos a la misión de la escuela católica en el presente está referido a los Educadores Católicos. Sin embargo, no parece existir una estrategia o un programa de formación estructurado para poder afrontar esta cuestión, al menos en corto y mediano plazo.



Universidad de
San Andrés

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos indagado sobre la identidad y la misión de la escuela católica en el contexto actual desde las percepciones de un grupo de directores de escuelas católicas. Entendemos que, dadas las características de la cultura secular actual (Berger, 1973; C. Taylor, 2007), se trata de una cuestión crucial para el presente y el futuro de la educación católica.

La metodología y las técnicas utilizadas han resultado muy pertinentes para la elaboración de este trabajo de tipo exploratorio. Buscamos desde el primer momento situarnos desde el punto de vista de los sujetos para escuchar su voz en referencia a los objetivos que orientaron nuestro trabajo (Kvale, 2011).

Hemos optado por directivos teniendo en cuenta el rol esencial que desempeñan en la escuela (Branson et al., 2019) y en este caso, el doble papel que tienen que asumir como líderes educativos y líderes en la fe (Fincham, 2010, 2022). Hemos constatado que la mayoría de ellos están fuertemente inducidos en la perspectiva de fe, a partir de sus *trayectorias vitales católicas* (ver Gráfico 2).

En el punto de partida nos preguntamos: ¿Como se está posicionando la Escuela Católica en este complejo escenario secular que puede presentarse como adverso u hostil? ¿Es posible para ella mantener su identidad en medio de estos cambios epocales profundos?

Podemos comenzar con una pregunta más concreta: ¿subsiste la escuela católica en el presente o está en proceso de retracción? La pregunta, que ciertamente tiene una intención provocativa, puede ser respondida contundentemente desde la evidencia empírica: subsiste y se expande año tras año a lo largo del planeta (Wodon, 2020).

Ahora bien, este crecimiento expansivo, ¿tiene su correlato en un crecimiento en profundidad? O sea, en la capacidad de ahondar en su razón de ser, en el sentido profundo que inspira su propósito. ¿Desde donde actúa? ¿Cuáles son sus móviles? ¿Hacia dónde se dirige? ¿Cuáles son sus desafíos en estas coordenadas epocales concretas? Estas son preguntas que tienen que ver con la identidad y misión de la escuela católica.

Arriesgamos una primera hipótesis y afirmamos que a la Escuela Católica le estaría costando más “ser católica” que “ser escuela”. Desde su ser escuela, las instituciones educativas católicas siguen el cauce marcado por la gramática escolar moderna. Desde este lugar, su identidad y misión podría asemejarse a la de las escuelas no confesionales. La dificultad surge cuando queremos comprender su identidad y misión desde el

diferencial católico. Aquí es donde suelen surgir dificultades y desafíos frente al secularismo y a las demandas del mercado educativo.

Varios autores advierten que en la escuela católica se está diluyendo lo distintivo de su identidad y misión, a pesar de que en muchos lugares se destaca, por ejemplo, por sus buenos indicadores de éxito académico (Frijó, 2009; Fuller & Johnson, 2014; Glenn, 2019).

En nuestro trabajo hemos recurrido a la reflexión de Ricoeur sobre la *identidad narrativa* para comprender la cuestión de la identidad desde el dinamismo que va ejerciendo en ella la dimensión de la temporalidad y el devenir de los acontecimientos. Tenemos presente que, en relación a la identidad, suele aparecer una tensión entre algo estático, y algo dinámico que cambia (Begué, 2009).

Desde esta misma perspectiva, Ricoeur (1996) advierte que desde cierto criterio de lo que es la identidad puede haber una tensión entre estructura y acontecimiento. Si pensamos en la estructura escolar, esto podría implicar una tensión en referencia a los cambios. Una tendencia a quedarse aferrada a una concepción más estática sobre la identidad, y a una cierta resistencia a dejarse interpelar por los cambios. En palabras de Ricoeur, es probable que la Escuela Católica tienda a llevarse mejor con la identidad *idem* y se sienta más desestabilizada con la identidad *ipse*, que tiene que ver con su despliegue en el tiempo y su capacidad de mantenerse fiel a su misión (Begué, 2011).

A partir de las percepciones de directivos de escuelas católicas, fuimos hilando una narrativa sobre la identidad de la Escuela Católica. Esta narración es la que va aportando una trama de sentido. Tal como afirma Blanco Ilari (2011) la narración es constitutiva de la identidad, y en este sentido, forma parte esencial de ella. Para conocer a alguien tengo que narrar una historia. Así pues, a partir de la narrativa vamos contorneando la identidad de las escuelas. En esta narrativa confluyen los rasgos invariables de la identidad *idem*, y el despliegue de acontecimientos, acciones, encuentros, etc., que van conformando la identidad *ipse*. Veamos cuáles han sido los aportes de los directivos al respecto en nuestro trabajo.

En el capítulo 3 comenzamos preguntando a los directivos sobre los rasgos que caracterizan a la escuela católica y la distinguen de otras escuelas no confesionales. Al preguntar sobre los rasgos quisimos enfocarnos sobre todo en lo que Ricoeur definió como identidad *idem* (Begué, 2011; Ricoeur, 1996). Desde este concepto de identidad lo diferente se caracteriza por ser lo opuesto, lo contrario. En este caso podríamos pensar en

la diferencia con respecto a las escuelas no confesionales, a las cuales suponemos impregnadas de la cultura secular vigente.

En las respuestas que brindaron los directivos se destacan elementos que en su mayoría tienen que ver con la misión interna de la escuela católica, y que se dirigen principalmente a la comunidad educativa. Estos elementos se caracterizan por hacer referencia explícita a la dimensión religiosa. Algunos de estos son: el Anuncio de la Fe, la Formación Religiosa, la Pertenencia Eclesial, la Espiritualidad, las Celebraciones Litúrgicas. Se podría decir que estos elementos pueden encuadrarse dentro de una caracterización tradicional de la Escuela Católica.

Retomando la reflexión de Ricoeur sobre identidad *idem* e identidad *ipse*, vemos que de algún modo ambas se entremezclan en el relato que va surgiendo de los directivos, quienes destacan como rasgos (identidad *idem*), algunas acciones que podrían ser propias de la misión (identidad *ipse*). Constatamos aquí que la cuestión de la identidad es algo complejo, que requiere de una cierta flexibilidad conceptual. El *idem* y el *ipse* se van entrelazando en la narrativa, constituyendo esta una especie de concepto flotante integrador.

Continuando con los rasgos de catolicidad, también mencionan ciertos valores como configuradores de la identidad de las escuelas, como son el servicio y la inclusión. Hemos señalado que el discurso de los valores está muy presente en la caracterización de la identidad de la Escuela Católica en la situación de marginación secular (Grace, 2012) a la que ésta se ve muchas veces sometida. Es un discurso al que se recurre habitualmente a la hora de definir la identidad, en orden a evitar posibles refracciones con la cultura secular vigente. Al respecto, algunos autores advierten que, si bien este discurso es atractivo y muy permeable para el público en general, la Escuela Católica debe ir más allá de los valores universales y explicitar la dimensión religiosa, para evitar de este modo que lo distintivo católico se vaya erosionando silenciosamente ante el avance del secularismo (Pollefeyt & Bouwens, 2010).

Otros rasgos de identidad que mencionaron los directivos de la Escuela Católica tienen que ver con el Estilo Pedagógico. Aquí aparecen con cierta frecuencia la Pedagogía del cuidado, la Educación personalizada y la Educación integral. Lo interesante en este caso, es que se percibe una cierta relación de continuidad entre la perspectiva de fe y una pedagogía que sería propia de la Escuela Católica.

Teniendo en cuenta los planteos actuales sobre Educación Católica que aparecen, en la bibliografía consultada, constatamos que hay una tensión en referencia a la identidad

que prácticamente no aparece en este trabajo, al menos de forma directa, y que tiene que ver con la visión de mercado y lo que ésta podría provocar hacia el interior de las comunidades educativas. En todo caso, emerge cuando nos referimos a la inclusión, y cómo una cierta concepción de la excelencia académica podría promover dinámicas de exclusión hacia el interior de las escuelas católicas. Aunque, a decir verdad, esto no constituye un elemento de peso desde los aportes de los directivos. De hecho, las familias eligen la escuela católica fundamentalmente porque es un ambiente cuidado, mucho más que por la formación académica que ésta brinda.

Esto podría deberse a que, en nuestro contexto no exista en general una gran presión en referencia a los resultados académicos (Rivas, 2015). Esto no es para las escuelas católicas un elemento que ponga en peligro su subsistencia, por ejemplo, a nivel financiero. Tal como mencionamos en este trabajo, en otros contextos o regiones, la escuela católica ha tenido que demostrar su eficiencia escolar en muchos aspectos, para poder recibir apoyo económico por parte del estado u otros organismos (Grace, 2007; Grace & O'Keefe, 2007; Ozar et al., 2019). Esta presión por el financiamiento de la escuela católica se traduce en una importante preocupación para los directivos de estas escuelas y muchas veces termina impactando en la identidad y el propósito de las escuelas, las cuales tienen que mostrarse más atractivas para el mercado educativo (Branson et al., 2019; Fincham, 2022; Fuller & Johnson, 2014; Glenn, 2019)

Un elemento importante que hemos abordado en relación a la cuestión de la identidad tiene que ver con la composición católica de las comunidades educativas. Este sea quizás uno de los puntos más críticos que afectan a las escuelas católicas en el presente. Al respecto, hemos constatado, que la tendencia general indica una clara disminución de los miembros que eligen la escuela católica por su catolicidad. Hoy las comunidades de las escuelas católicas se caracterizan por un pluralismo interno cuya adherencia a la perspectiva de fe no parece ser el un elemento central.

Esta realidad coloca a las escuelas católicas en una encrucijada compleja. ¿Se puede pensar en la identidad de la escuela, sin tener en cuenta la adherencia al catolicismo de la comunidad educativa?

En este escenario comprendemos, como, a pesar de que las repuestas que brindan los directivos con respecto a la identidad de la Escuela Católica destacan elementos explícitamente religiosos, cuando se les pregunta si realmente consideran que la fe es el epicentro cotidiano del proyecto educativo, las respuestas son ambivalentes. En algunos casos, incluso, la perspectiva de fe tiende a aparecer como un elemento marginal en el

ambiente escolar. Esto se corresponde en parte, con los hallazgos de Ocampo (2012), cuando constata la dificultad de que la fe (y la cosmovisión que inspira a las escuelas católicas) promuevan dinámicas unificadoras que ayuden a contornear la identidad real de las escuelas, más allá de los enunciados.

Hemos visto también que la cuestión de la identidad está estrechamente unida a la del Capital Espiritual. En nuestro trabajo, desde el marco conceptual aportado por Ricoeur, entendemos que desde el Capital Espiritual transitamos desde un concepto más estático de identidad (identidad *idem*), a uno más dinámico y variable (identidad *ipse*). Hemos afirmado que el Capital Espiritual está en relación con el plano de la motivación profunda, y que, si bien tiene un efecto determinante en lo institucional católico, arraiga sobre todo en las experiencias subjetivas de los miembros de las comunidades educativas. Este Capital Espiritual, que según Grace (2012), es lo que históricamente ha prestado la fuerza animadora y la energía motriz dinámica de las escuelas católicas en el ámbito internacional, es una forma de poder-capital presente en las personas, Por tanto, el Capital Espiritual, ligado a la identidad *ipse*, es lo que posibilita el asumir el compromiso de la misión, el mantenerse en la promesa (Begué 2009).

Tal como expusimos a lo largo del trabajo, varios autores advierten que el Capital Espiritual presente en los miembros de las escuelas católicas se estaría agotando. Teniendo en cuenta esta tendencia se preguntó a los directivos, ¿qué estrategias implementaban en sus escuelas para renovar el Capital Espiritual?

Al responder a esta pregunta, los directivos hicieron sobre todo referencia a experiencias que suceden por fuera de la propuesta programática formal de la escuela. Desde estas experiencias (retiros, convivencias, servicio, etc.) se movilizarían aprendizajes significativos que, entre otras cosas, promoverían el desarrollo del Capital Espiritual en la comunidad escolar.

Por un lado, en esta cuestión del aprendizaje a través de experiencias significativas resuena el pensamiento de Dewey, quien toma la experiencia como punto de partida para la intervención del educador (Beech, 2019). Para Dewey (1960), “existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación”. La experiencia es una fuerza que pone en movimiento dando protagonismo al estudiante, evitando que este caiga en la quietud de la pasividad y el desinterés.

Por otro lado, el hecho de que las experiencias significativas de “catolicidad” ocurran por fuera de lo escolar formal, nos lleva a preguntarnos sobre la capacidad de la estructura tradicional de la escuela para el desarrollo del Capital Espiritual. Aparece una

tensión entre las gramáticas escolares de la escuela tradicional y las gramáticas escolares que la escuela hoy necesitaría para favorecer ciertos procesos. Es más, cabe la pregunta de si la estructura escolar tradicional, con sus gramáticas escolares propias, no solamente no favorece el desarrollo del Capital Espiritual, sino que lo inhibe.

Esta tensión surge por ejemplo cuando nos enfocamos en la posibilidad de pensar a la escuela como comunidad educativa. ¿Es posible una escuela de matriz comunitaria? Se presupone que la escuela necesita de esta matriz para ser capaz de transmitir una perspectiva de fe que pueda promover el Capital Espiritual en sus miembros. En algún punto la escuela católica estaría llamada a ser un elemento contracultural (Grace, 2012, 2013). En un contexto secular donde proliferan las formas del individualismo, la escuela debe promover lo comunitario. En una sociedad de mercado donde prima la competencia que concibe al otro como rival o enemigo, la escuela católica debe promover la colaboración, la cooperación y la complementariedad.

Por último, nos enfocamos en la cuestión de los desafíos a la misión. Esta pregunta nos pareció relevante, teniendo presente que, para Ricoeur, la promesa (identidad ipse o misión) tiene que ver con el compromiso que surge por estar situados en una realidad concreta que debemos asumir. Por lo tanto, es importante sondear hasta qué punto la Escuela Católica puede leer las coordenadas históricas actuales, para orientar el foco de su tarea educativa. Por otro lado, Ricoeur (1986) decía que nos afirmamos como sujetos en el objeto de nuestro querer. Así también las instituciones se afirman como tales, en aquello que constituye su propósito, su misión, su identidad ipse. Cuando no está claro el propósito sobreviene un problema de identidad complejo.

En cuanto a los desafíos, según los aportes de los directivos, el más urgente es el de promover una *Educación desde una Perspectiva de Fe*. Se trata de una mirada holística que abarca todo lo que sucede en la escuela, en función de transmitir una cosmovisión de fe que pueda ser comprendida, asimilada críticamente, y asumida como compromiso vital, como orientadora del ser y hacer de la comunidad educativa. Tendría una cierta analogía con el currículum oculto (Jackson, 2001) o el proyecto en clave pastoral. (Farneda Calgaro, 2000).

Dentro de esta categoría se destaca el desafío de la *Inculturación del Evangelio*, una especie de actualización del mensaje de fe teniendo en cuenta las coordenadas epocales y culturales presentes. Traducir el relato de la Fe en un lenguaje culturalmente más permeable, accesible, comprensible al mundo actual. Este desafío está en consonancia

con lo que plantean Pollefeyt & Bouwens (2010) sobre la necesidad de una *recontextualización* de la identidad de la Escuela Católica.

El desafío del diálogo con la cultura actual puede comprenderse desde la reflexión de Ricoeur sobre la identidad ipse (Begué, 2009; Blanco Ilari, 2006), Esta identidad, de acuerdo al pensamiento de Ricoeur, se configura desde el diálogo con la alteridad, con lo diferente, lo cual se presenta no como adversario u opuesto, sino como complemento y posibilidad de ser. O, sea, para la recontextualización de la identidad, la Escuela Católica debería establecer un diálogo profundo con la cultura actual, con lo diferente a sí misma. El concepto de identidad narrativa de Ricoeur nos permite comprender la identidad como algo dinámico, que, si bien como dice el autor, tiene un zócalo estable, es al mismo tiempo una identidad en proceso de configuración constante, a partir del diálogo y el encuentro con lo diferente. Este movimiento sería contrario a lo que perciben autores como Pollefeyt & Bouwens (2010), quienes afirman que la brecha entre la cultura y la fe católica se hace cada vez más grande.

El desafío del diálogo con el mundo y la cultura, es un escollo que la Escuela Católica no puede evadir, teniendo presente la pluralidad que ya existe hacia el interior de las instituciones. Lo otro, lo diferente, lo no homogéneo, es parte constitutiva de las comunidades educativas. En este sentido, uno de los desafíos que destacan los directivos es el de presentar el relato de fe con un lenguaje y una narrativa que sea permeable y creíble para la cultura actual. Aunque cabe la pregunta de hasta qué punto las Escuelas Católicas han asumido esta pluralidad interna como un elemento clave e interpelante a la hora de pensar sus proyectos educativos institucionales.

Otro desafío tiene que ver con el *Compromiso Personal y Comunitario*. En este punto se trasluce una inquietud fuerte por promover en los estudiantes de las Escuelas Católicas valores y aptitudes en orden que puedan asumir un compromiso auténtico con ellos mismos y con la comunidad de la cual forman parte. Comunidad que puede entenderse en un sentido más restringido y en un sentido más amplio, haciendo alusión en este caso, al compromiso social y político. Es interesante puesto que de algún modo esto pone de manifiesto una intención de situar la misión y el propósito de la escuela en función de la convivencia social, y el trabajo por el del bien común. Durante mucho tiempo estos propósitos, por cierto, esbozados en la Doctrina Social de la Iglesia, no tuvieron tanta pregnancia en la escuela católica (Grace, 2013). En este caso, asoman como núcleos prioritarios. Esto podría tener que ver con la intención de contrarrestar la

tendencia a las formas de vida individualistas y a cierto desentendimiento con lo que tiene que ver con el bien común

Sin embargo, cabe aclarar que, si bien se explicita con fuerza este desafío, al mismo tiempo identificamos una tendencia de la Escuela Católica a relacionarse débilmente con el entorno (“escuela extramuros”) y a no tener muy presentes los desafíos socio ambientales actuales en sus proyectos educativos. Al preguntar a los directivos por la conciencia que se tiene en sus escuelas de los desafíos socio ambientales actuales (Sabbatini & Indij, 2019; Sterling, 2019), constatamos que hay una percepción muy lábil de los mismos. Este, sin duda, constituye un punto importante a considerar en referencia a la recontextualización de la identidad de la Escuela Católica en el presente. Sería importante que la identidad ipse entendida como la misión de la escuela encontrara luego de la encíclica *Laudato SI'* (2015) en las cuestiones socio ambientales un punto de apoyo importante para la elaboración de sus narrativas.

Por último, aparecen algunos desafíos vinculados al *estilo pedagógico*. Esto revela una cierta preocupación por buscar una continuidad entre la perspectiva de fe y un cierto estilo de pedagogía católica. Vuelve a aparecer, por ejemplo, la cuestión de la Educación Integral. Sabemos que el tema de la educación integral está muy difundido en el ámbito de la iglesia católica (CEC 1997, 2014, 2017) y también en la órbita de las escuelas no confesionales. Pero tal como señala García Huidobro (2019), es muy frecuente que la educación integral quede en el nivel del enunciado y tenga poca injerencia en el nivel de la propuesta educativa real. Existiría una fuerte tendencia, en el mundo de la educación católica a priorizar lo cognitivo sobre el resto de las dimensiones de la persona. Por tanto, es todavía una tarea a realizar el pasar de una educación desintegrada y fragmentada, a una que asume en forma armónica la mente, las manos y el corazón (Francisco, 2021).

Para poder enfrentar este desafío de la Educación desde una Perspectiva de Fe, la Escuela Católica debe repensarse en los elementos que la configuran estructuralmente: currículum, pedagogía, estilo de liderazgo, etc. Estos elementos deben estar alineados y en sintonía para que la escuela pueda transmitir una determinada cosmovisión desde lo que es y lo que hace.

Teniendo claros los desafíos, surge la pregunta de quienes serán capaces de asumirlos. Aquí aparece una cuestión crucial para la Escuela Católica que tiene que ver con los *educadores católicos*. Este es quizás uno de los puntos más críticos de la escuela católica en el presente. En consonancia con los trabajos de investigación que abordan esta cuestión (Fincham, 2007; Wodon, 2019), los directivos reconocen que muchos de los

docentes que trabajan en las escuelas católicas, no tienen la formación católica básica o no adhieren a la cosmovisión de fe. Y si bien el tema se expresa con claridad no parecen existir acciones o estrategias en marcha que busquen remediar este déficit. Esto sin duda, tendrá un impacto considerable en la educación católica en el corto y mediano plazo.

Luego de haber indagado a lo largo del trabajo diferentes cuestiones en relación a la identidad y misión de la Escuela Católica, constatamos que, en el discurso de los directivos, en general no emergen grandes diferencias o contrastes en relación a los distintos niveles de accesibilidad económica escolar (Cuadro 1, p.30). Esto podría deberse a la temática en sí, (identidad y misión de la escuela) que tiende a llevarnos a un plano de igualdad en cuanto a las percepciones e inquietudes planteadas; o también a la similitud que existe en las *trayectorias vitales católicas* de los mismos directivos, quienes poseen en algún sentido una matriz cultural similar (Gráfico 2, p.45)

Algunos temas en los que van apareciendo diferencias tienen que ver por ejemplo con la dimensión celebrativa. En las escuelas AR dirigidas en general a estratos socioeconómicos más altos, prevalece una tendencia a acentuar la importancia de las formas rituales más tradicionales y de una formación católica que tiene un punto de anclaje importante en los sacramentos. Esto concuerda en parte con lo que Grace (2002) afirma en referencia a los sectores más conservadores, donde la cultura católica está sobre todo fuertemente ligada al ritualismo y simbolismo. En las escuelas AA en cambio, lo celebrativo está menos asociado a las formas rituales sacramentales. Suelen tener más adherencia por ejemplo a las celebraciones denominadas *fiestas de la piedad popular*, en las que muchas veces se expresa con más espontaneidad la vida de fe de la comunidad.

Otra cuestión donde se visualizan algunos contrastes tiene que ver con la pertenencia eclesial y el vínculo con la parroquia. En las escuelas católicas ubicadas en contextos de mayor vulnerabilidad social (escuelas AA), tiende a existir un vínculo más estrecho con la parroquia. En estos contextos, y dada la función social que cumple la parroquia de contención y ayuda social, este vínculo acrecienta la legitimidad y la confianza en la escuela por parte de las familias que forman parte de la comunidad educativa. Más allá de algunas cuestiones puntuales, podemos afirmar que en nuestro trabajo no han aparecido grandes diferencias asociadas al *Índice de accesibilidad Económico Escolar* (Cuadro 1, p.30)

Concluyendo con nuestra reflexión, podemos decir que el “desde donde y hacia donde” de la escuela católica son sobre todo un camino a recorrer en el contexto secular vigente. Ambos se descubren y clarifican en la dinámica de un mismo proceso. Desde las

percepciones que han aportado los directivos, existe una clara intención de poder recontextualizar la identidad de la escuela católica en las coordenadas epocales presentes.

Creemos que la identidad es un camino a recorrer por cada una de las Escuelas, descubriendo en la matriz narrativa, una identidad única y singular. La cuestión de la identidad no queda resuelta en el plano de lo genérico. Cada Escuela, por tanto, debe emprender el camino para contornear su identidad, que es única, singular, particular. Cada escuela católica debe elaborar su narrativa y reconocerse en el cumplimiento de su misión, o como diría Ricoeur, en el mantenimiento de su promesa, de la palabra dada y sostenida en el tiempo a través de los hechos y acontecimientos. Blanco Ilari (2016) afirma “que no hay identidad hasta que no haya un relato significativo para el sujeto portador de dicha identidad”. En forma análoga, podemos decir que las escuelas católicas deben elaborar sus narrativas para poder dilucidar sus identidades.

Esta recontextualización de la identidad implica el diálogo con el mundo exterior, y esto podría implicar una cierta tensión para la escuela católica. Frente a las presiones de la cultura secular y su negación de lo religioso y lo sagrado, la escuela católica podría verse precipitada a un movimiento de cerrazón, de no apertura e intercambio con el mundo exterior; a protegerse detrás de sus muros, promoviendo una apologética de la fe, y aferrándose a lo que constituyeron en otro tiempo formas y costumbres que le dieron una identidad fuerte y consolidada.

Aunque, el encierro o la huida del mundo, podrían provocar un debilitamiento aún mayor de la identidad de la escuela católica. Desde la idea de la identidad narrativa de Ricoeur, entendemos que esta se descubre y se contornea en un proceso de diálogo con el otro, con lo diferente. La escuela, que implica de algún modo un tiempo y espacio protegido (Masschelein & Simons, 2018), no debe quedar atrapada en sus propias murallas.

Las escuelas católicas deben concebirse hoy más que nunca como comunidades en búsqueda de identidades que aporten sentido desde su ser, a su hacer. Los enunciados o declaraciones sobre lo que es o debe ser la Escuela Católica, muchas veces presentes en sus idearios, si bien pueden ser orientativos, no deben ahorrarle a cada escuela el deber de transitar su propio camino. Creemos que esto es lo que en definitiva ira sedimentando en una identidad “actualizada” y significativa para las comunidades educativas. Entendemos que el rol de los directivos puede ser clave en este proceso.

Las comunidades educativas católicas no deberían pasar por alto esta cuestión, puesto que la cultura secular puede dejar a las escuelas católicas navegando como barcos

a la deriva: pueden flotar en el agua, pero sin tener una idea clara del origen y propósito de su travesía.



Universidad de
San Andrés

Bibliografía

- Araya Pizarro, S., & Espinoza Pasten, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), 37–46.
- Atkinson, P., & Coffey, A. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Universidad Nacional de Antioquia.
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>.
- Bauman, Z. (2006). *Vida Líquida*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Beech, J. (2016). La escuela frente a un mundo desbocado: Algunas claves para pensar la relación entre escuela y cambio social. *Deseducando*. En <https://deceducando.org/2016/07/06/la-escuela-frente-a-un-mundo-desbocado-algunas-claves-para-pensar-la-relacion-entre-escuela-y-cambio-social/>
- Beech, J. (2019). Sobre los hombros de un gigante: algunos conceptos de John Dewey para abordar el desafío de educar en un mundo cosmopolita. En Claudia Balagué (Ed.), *Educadores con Perspectiva Transformadora*, 1(3), 69–87. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Begué, M. F. (2009). El proyecto y la promesa. Aportes de Paul Ricoeur a la fenomenología del querer. *Acta Fenomenológica Latinoamericana*, 3, 677–690.
- Begué, M. F. (2011). Identidad y figuras del tiempo. *Simposio Paul Ricoeur*. En <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/3975>
- Berger, P. (1973). *The Social Reality of Religion*. Penguin Books.
- Bermejo, D. (2016). Secularismo, religión y democracia. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 72(271), 229–256.
- Bernstein, B. (1993). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Taylor & Francis.
- Blanco Ilari, J. I. (2006). Promesa e Ipseidad: La crítica de Ricoeur al reduccionismo. En *Revista Latinoamericana de Filosofía*, 32(2), 213-237.
- Blanco Ilari, J. I. (2011). Aspectos narrativos de la identidad personal. *Tópicos* 21(2), 31–60. En <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Topicos/article/view/7534>
- Blanco Ilari, J. I. (2016). Idem-Ipse, dos modelos de identidad. *Seminario "Persona, Mente y Cerebro."* En <https://www.austral.edu.ar/cerebroypersona/wp-content/uploads/2016/05/Juan-Blanco.pdf>

Boff, L. (2002). *El Cuidado Esencial. Ética de los Humanos Compasión por la Tierra*. Trotta.

Bosch, M. (2015). Capital espiritual: Novedad y tradición. *Ideas y Valores*, 64(157), 37–52.

Bourdieu, P. (2001). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Desclee de Brouwer.

Branson, C., Marra, M., & Buchanan, M. (2019). Re-constructing Catholic school leadership: integrating mission, identity and practice. *International Studies in Catholic Education*, 11(2), 219–232.

Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Harvard University Press.

Bryman, A. (1992). *Quantity and Quality in Social Research*. Routledge.

Carrillo Hernández, M., & Benavides Martínez, B. (2022). Percepciones de docentes sobre la flexibilidad curricular: un estudio de caso. *Revista Educación*, 46(1).

Cabid, I. & Madero, C. (2012). Elección Escolar y Selección Estudiantil en el Sistema Escolar Chileno: ¿quién elige a quién?: El caso de la educación católica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), p. 1267-1295. En <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v17/n055/pdf/55011.pdf>

Coleman, S., & Hoffer, T. (1987). *Public and Private High Schools*. Basic Books.

Coleman, S., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *High School Achievement: Public, Catholic and Private Schools Compared*. Basic Books.

CEC - Congregación para la Educación Católica. (1977). *La escuela católica*. En https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_sp.html

CEC - Congregación para la Educación Católica (1988). *Dimensión Religiosa de la Educación en la Escuela Católica*. En https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19880407_catholic-school_sp.html

CEC - Congregación para la Educación Católica. (2014). *Educación hoy y mañana*. En https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_sp.html

CEC - Congregación para la Educación Católica. (2022). *La identidad de la escuela católica para una cultura del diálogo*. En https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20220125_istruzione-identita-scuola-cattolica_sp.html

- Convey, J. J. (2012). Perceptions of Catholic Identity: Views of Catholic School Administrators and Teachers. *Journal of Catholic Education*, 16 (1).
<http://dx.doi.org/10.15365/joce.1601102013>
- Debenigno, V. (2015). *Orientaciones y ejemplos de construcción de un listado de códigos en la investigación cualitativa*". Cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación. Cátedra Ruth Sautu. UBA.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). Introducción General. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y Educación*. Losada.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15–25. En
<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230015A/21582>
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la Escuela. En J. Larrosa (Ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 83–106). Miño y Dávila.
- Farneda Calgaro, D. (2000). *El Proyecto Educativo Institucional en un colegio en clave pastoral*. Ideas.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). Una forma de involucrarse, no una teoría sobre cómo pensar. En *Teoría del Actor-Red en Educación*. Routledge.
- Fernández Enguita, M. (2017). *Más escuela y menos aula*. Morata.
- Fincham, D. (2007). Citizenship and Personal, Social and Health Education in Catholic Secondary Schools: Stakeholders' Views. *Pastoral Care in Education*, 25(2), 22–30.
- Fincham, D. (2010). Headteachers in Catholic schools: challenges of leadership, *International Studies in Catholic Education*, 2(1), 64–79.
- Fincham, D. (2019). Headteachers in Catholic schools in England: contemporary challenges. A follow-up research study: part 1. *International Studies in Catholic Education*, 14(1), 40-53
- Fincham, D. (2022). Headteachers in Catholic schools in England: contemporary challenges. A follow-up research study: part 2. *International Studies in Catholic Education*. <https://doi.org/10.1080/19422539.2022.2035978>
- Fleming, D., Lavertu, J., & Crawford, S. (2018). High School Options and Post-Secondary Student Success: The Catholic School Advantage. *Journal of Catholic Education*, 21(2). <http://dx.doi.org/10.15365/joce.2102012018>
- Flynn, M. (1985). *The effectiveness of Catholic schools: a ten-year study of Year 12 students in Catholic high schools*. St. Paul Publications.

- Francisco, P. (2015). *Laudato SI'*. En https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Francisco, P. (2021). Religiones y Educación: hacia un Pacto Mundial por la Educación. *Encuentro Religiones y Educación*. En <https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2021/october/documents/20211005-pattoeducativo-globale.html>
- Friel, R. (2018). Renewing spiritual capital: the National Retreat for Catholic Headteachers and the National School of Formation: the impact on Catholic headteachers in the UK. *International Studies in Catholic Education*, 10(1), 81–96. En <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19422539.2018.1418948>
- Frijo, F. (2009). Catholic schools seeking authenticity in a secular and pluralist society. Tesis Doctoral. Australian Catholic University. En <https://researchbank.acu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1279&context=theses>
- Fuller, C., & Johnson, L. (2014). Tensions Between Catholic Identity and Academic Achievement at an Urban Catholic High School Part of the Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons, and the Other Education Commons. *Journal of Catholic Education*, 17(2), 95-123.
- García Huidobro, J. C. (2017). What Are Catholic Schools Teaching to Make a Difference? A Literature Review of Curriculum Studies in Catholic Schools in the U.S. and the U.K. since 1993. *Journal of Catholic Education*, 20(2). <http://dx.doi.org/10.15365/joce.2002032017>
- García Huidobro, J. C. (2019). ¿Qué están enseñando los colegios católicos latinoamericanos? El desafío urgente de integraciones curriculares humanistas-cristianas. En *La Educación Católica en América Latina* (pp. 27–50). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias Múltiples*. Paidós.
- Gessaghi, V. (2015). “Ser sencillo, ser buena persona”: clasificaciones morales y procesos de distinción en las experiencias educativas de la “clase alta” argentina. *Pro-Posições*, 26(2), 33–50.
- Giddens, A. (2002). *Un mundo desbocado*. Taurus.
- Gleeson, J. (2015). Critical challenges and dilemmas for Catholic Education Leadership internationally. *International Studies in Catholic Education*, 7(2), 145–161.
- Glenn, C. (2019). ¿Importa el carácter distintivo católico en las escuelas católicas? *The Review of Faith & International Affairs*, 17(4), 63–71.
- Goldburg, J., & Neill, P. (2018). The Characteristics of Catholic Schools: Comparative Perspectives from the USA and Queensland, Australia. *Australia. Journal of Catholic Education*, 21(2).

Grace, G. (2007). *Misión, mercados y moralidad en las escuelas católicas*. EDUCA - Santillana.

Grace, G. (2009). On the international study of Catholic education: why we need more systematic scholarship and research. *International Studies in Catholic Education*, 1(1), 6–14.

Grace, G. (2012). Renewing spiritual capital: an urgent priority for the future of Catholic education internationally. *International Studies in Catholic Education*, 2(2), 117–128.

Grace, G. (2013). Catholic social teaching should permeate the Catholic secondary school curriculum: An agenda for reform [Article]. *International Studies in Catholic Education*, 5(1), 99–109.

Grace, G. (2020). Taking religions seriously in the sociology of education: going beyond the secular paradigm. *British Journal of Sociology of Education*, 41(6), 859–869.

Grace, G., & O'Keefe, J. (2007). *International handbook of Catholic education: Challenges for school systems in the 21st century*. (G. Grace & J. O'Keefe, Eds.). Springer.

Greeley, A. (1982). *Catholic High Schools and Minority Students*. Transaction Books.

Groome, T. (2014). Catholic education: from and for faith. *International Studies in Catholic Education*, 6(2), 113–127.

Gudynas, E. (2016). Beyond varieties of development: disputes and alternatives. *Third World Quarterly*, 37(4), 721–732. <https://doi.org/10.1080/01436597.2015.1126504>

Guillén, M., Ferrero, I., & Hoffman, M. (2014). Neglected Ethical and Spiritual Motivations in the Workplace. *Journal of Business Ethics*, 27, 1–14.

Habermas, J. (2011). *¿Qué significa una sociedad “postsecular”?* Trotta.

Han, B.-C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Hobart, K. J. F., Colleges, W. S., & Berends, M. (2015). Catholic School Advantage in a Changing Social Landscape: Consistency or Increasing Fragility? *The Journal of School Choice*, 10(1), 22–47.

Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1997). Active Interviewing. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (p. 113–129). Sage Publications, Inc.

Huberman, M., & Miles, M. (1994). Manejo de datos y métodos de análisis. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage.

- Imbarack, P., & Madero, C. (2019). *Educación Católica en Latinoamérica. Un proyecto en marcha*. Ediciones UC.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Kotler, P., & Armstrong, G. (2013). *Fundamentos de marketing*. Pearson Educación.
- Kvale, S. (2011). *La entrevista en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Leff, E. (2002). *Ética, Vida y Sustentabilidad*. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe.
- Lemos, S., & Navarro, A. (2018). *El uso de entrevistas en entornos virtuales* (Documento de Cátedra 108).
- Lyotard, J.-F. (1987). *La condición posmoderna*. Cátedra.
- Malloch, T. R. (2010). Spiritual Capital and Practical Wisdom. *Journal of Management Development*, 29(7), 755–759.
- Martin Criado, E. (2008). El concepto de campo como herramienta metodológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 123, 11-33.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2018). La lengua de la escuela: ¿alienante o emancipadora? En J. Larrosa (Ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 19–39). Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein Educador*. Laertes.
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de La Investigación Social*, 1(1), 47–60.
- Mofid, K. (2002). *Globalization for the common good*. Shephard-Walwyn.
- Montemaggi, F. (2011). The Enchanting Dream of Spiritual Capital. *Implicit Religion*, 14(1), 67–86.
- Moscato, R. (2015). Los desafíos actuales de la educación católica: fronteras y encrucijadas, horizonte y camino. *Foro Educativo de La Vicaría de Educación Del Arzobispado de La Ciudad de Buenos Aires*.
- Narodowski, M. (2018). *El colapso de la educación*. Paidós.
- Navarro, A., & Meo, A. (2009). *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Omicron.
- Ocampo, M. (2004). *Más allá de las fronteras. Una mirada sobre la cultura escolar en escuelas católicas parroquiales de diferentes niveles socio-económicos*. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés.

Ocampo, M. (2012). *La cultura escolar de las escuelas católicas: entre la tradición y el mercado*. Tesis Doctoral. Universidad de San Andrés.

O'Neill, M., O'Gorman, J., & Gleeson, J. (2020). The identity of Catholic schools as seen by teachers in Catholic schools in Queensland, Australia. *International Studies in Catholic Education* 10(1), 44–65.

Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89–96.

Ozar, L. (2012). *Estándares Nacionales e Indicadores para Efectivas Escuelas Católicas de Primaria y Secundaria Misión e Identidad Católica*. En www.catholicsschoolstandards.org.

Ozar, L. A., Weitzel-O'Neill, P., Barton, T., Calteaux, E., Phd, C. J. H., & Ozar, L. A. (2019). Making a Difference: The Promise of Catholic School Standards. *Journal of Catholic Education*, 22(1), 154–185.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications, Inc.

Pollefeyt, D., & Bouwens, J. (2010). Framing the identity of Catholic schools: empirical methodology for quantitative research on the Catholic identity of an education institute. *International Studies in Catholic Education*, 2(2), 193–211.

Pollefeyt, D., & Richards, M. (2019). The living art of religious education: a paradigm of hermeneutics and dialogue for RE at faith schools today. *British Journal of Religious Education*, 43(2), 313–324.

Kvale, S. (2011). *La entrevista en la investigación cualitativa*. Morata

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (1986). Hierarchical Model for studying school effects. *Sociology of Education*, 59, 1–17.

Ricoeur, P. (1986). *Lo voluntario y lo involuntario*. Docencia.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2003). *Crítica y Convicción*. Síntesis.

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora: Papeles de Filosofía*, 25(2), 9–22.

Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC-Natura-Instituto Natura.

Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas Educativas en un Mundo Globalizado*. Morata.

- Rodríguez Revelo, E. R. (2017). Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela School Management Micropolitics and School Leadership. *Revista Educación*, 41(1), 2215–2644.
- Rorty, R., & Vattimo, G. (2006). *El futuro de la religión*. Paidós.
- Sabbatini, C., & Indij, D. (2019). La Educación para la Sustentabilidad como oportunidad para la mejora educativa. In C. Sabbatini & D. Ezcurra (Eds.), *Educación para la sustentabilidad*. Aique Educación.
- Sabino, C. (1989). *¿Cómo hacer una tesis? Guía para elaborar y redactar trabajos científicos*. Editorial Humanitas.
- Sagastizabal, M. A., & Perlo, C. L. (2002). *La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. La Crujía Ediciones.
- Servetto, S. (2014). *Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Córdoba. En <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/1822>
- Sterling, S. (2019). Comentarios acerca de la educación y los objetivos de desarrollo sostenible. En C. Sabbatini & E. Damasia (Eds.), *Educación para la sustentabilidad*. Aique Educación.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Cambridge University Press.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de búsqueda de significados*. Paidós.
- Torrendel, C., & Cambours de Donini, A. M. (2007). Catholic Education, State and Civil Society in Argentina. In G. Grace & J. O'Keefe (Eds.), *International Handbook of Catholic Education* (pp. 211–228). Springer, Dordrecht.
- Torrendell, C. (2004). La investigación educativa católica en Argentina. *Diálogos Pedagógicos* 2(3), 34-48.
- Torres, S., & Naser, S. (2008). Acerca De La Identidad Y Misión De La Educación Católica. *Pensamiento Educativo*, 42, 13–41.
- UNESCO. (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible: hoja de ruta*. En <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- University of California Los Angeles [UCLA]. (2004). "Higher Education Research Institute. Spirituality in Higher Education." *Development of College Students' Beliefs and Values (CSBV) Survey*. En <https://www.jstor.org/stable/40405616>

Vargas Melgarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 43–57. En <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588/586>

Verger, A., Zancajo, A., & Fontdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Revista Colombiana de Educación*, 70(3), 47–78. En <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3764/3345>

Wexler, P. (1997). *Holy Sparks: Social Theory, Education and Religion*. Macmillan.

Wodon, Q. (2019a). More Schools, Larger Schools, or Both? Patterns of Enrollment Growth in K12 Catholic Schools Globally. *Masthead Logo Journal of Catholic Education*, 22(1), 5–30.

Wodon, Q. (2019b). Symposium on Catholic Schools and the Changing Global Landscape for Faith-Based Education: An Introduction. *The Review of Faith & International Affairs*, 17(4), 48–51.

Wodon, Q. (2021). *Global Catholic Education Report 2021: Education Pluralism, Learning Poverty, and the Right to Education*. Washington, DC: Global Catholic Education, OIEC, IFCU, OMAEC, and UMEC-WUCT. En <http://oiecinternational.com/wp-content/uploads/2021/03/Rapport.pdf>

Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. Sage Publications.

Wortham, R. (2007). Spiritual Capital and the Good Life. *Sociological Spectrum*, 27(4), 439–452.

Anexo 1 Cuestionario Base que se envió a los Directivos

27/02/22, 12:51

Educación Católica Hoy: ¿Desde dónde y hacia dónde?

Educación Católica Hoy: ¿Desde dónde y hacia dónde?

Investigación sobre la Identidad y Misión de la Escuela Católica en el contexto actual. Este cuestionario se inserta en el marco de un trabajo de Tesis que se realiza desde la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los datos que se incorporen al análisis y conclusiones de la investigación serán anónimos.

*Obligatorio

1. Nombre *

2. Apellido *

3. Colegio *

4. ¿En qué año se fundó el colegio? (antigüedad aproximada de la institución) *

5. Cantidad aproximada de alumnos que tiene el colegio (Matrícula) *

6. ¿Es mixto el colegio? *

Marca solo un óvalo.

Sí

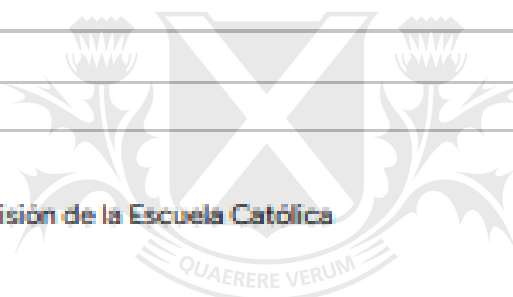
No

7. ¿Cantidad de secciones por Nivel? *

8. ¿Hace cuántos años trabaja en la institución? *

9. ¿Podría describir brevemente su formación personal, haciendo énfasis en las experiencias que pudieran haber influenciado en su visión católica? *

Identidad y Misión de la Escuela Católica



10. Nombre 3 elementos/rasgos que considere importantes en su escuela y que la definan como Escuela Católica (explicitar el porqué de su elección) *

San Andrés

11. ¿Qué estrategias o acciones implementan en la Escuela para desarrollar el "capital espiritual" de la Comunidad Educativa y de cada uno de sus miembros? (nombrar por lo menos 3). Se entiende CAPITAL ESPIRITUAL como "los recursos de fe y valores derivados desde el compromiso a la tradición religiosa". *

12. Enumere 3 desafíos en referencia a la Misión que tiene la Escuela Católica en el contexto actual (explicitar el porqué de su elección). *



13. Teniendo presentes los desafíos en referencia a su Misión en el contexto actual, nombrar 3 competencias que considera que la Escuela Católica debería promover (explicitar el porqué de su elección). Se entiende COMPETENCIA como "un poder de actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizándolo y combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales". *

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formulario