

## **CONTRIBUCIÓN DE LA SOCIOLOGÍA DE LA IMAGEN A LA INTERPRETACIÓN ANTROPOLÓGICA DE LA ESTÉTICA DE LA ESCUELA LASALLISTA EN EL CONTEXTO DE LA RECIENTE UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL**

*Clóvis Trezzi FSC  
Evaldo Luis Pauly  
Universidade La Salle Canoas, Brasil*

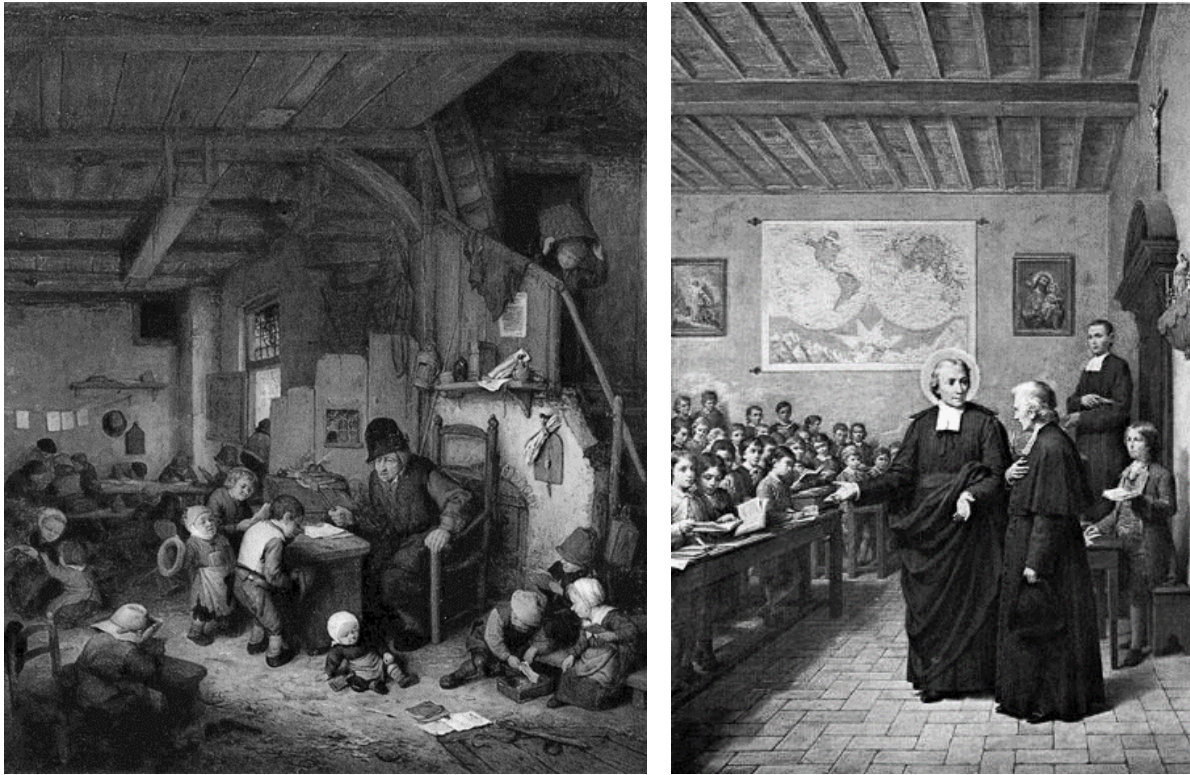
### **RESUMEN**

El artículo es el resultado parcial del proyecto de doctorado desarrollado en el Programa de Postgrado en Educación de la *Universidade La Salle Canoas* dentro del grupo de investigación "Temáticas Lasallistas". Su objetivo es divulgar un experimento hermenéutico sobre la estética de la Escuela Cristiana y la justificación cristiana de La Salle para la universalización de la educación elemental. La metodología combina, por un lado, la hipótesis histórica de Gauthier y Tardif (2014) de que los Hermanos de las Escuelas Cristianas colaboraron en la creación de la pedagogía moderna y, por otro, la interpretación antropológica de Martins (2017) sobre la religiosidad popular brasileña a partir de la sociología de la imagen. El artículo confronta algunas imágenes de la iconografía lasaliana con imágenes de la oligarquía francesa del siglo XVII para reinterpretar la estética de la escuela lasaliana en el contexto educativo brasileño, cuando aún no ha sido posible la universalización de la educación básica, a pesar de haberla proclamado recientemente mediante la Ley nº 12.796 / 2013.

**Palabras-clave:** San Juan Bautista de La Salle, estética del aula, Escuela Cristiana, educación universal.

### *Introducción*

El artículo intenta interpretar la pedagogía de La Salle a partir de dos dudas hermenéuticas. La primera se encuentra al inicio del capítulo 4 de la obra de Gauthier y Tardif (2014) cuando los autores sustentan que el surgimiento de la pedagogía como ciencia se da en el siglo XVII a partir de la reflexión sobre la práctica docente de los Hermanos de las Escuelas Cristianas bajo el liderazgo teológico-pedagógico de La Salle. Los autores canadienses inician el capítulo proponiendo un ejercicio de comparación entre dos pinturas (Fig. 1).



**FIGURA 1:** El Maestro de escuela, pintura de Adrian van Ostade, siglo XVII

Fuente: [http://www.wikiwand.com/pt/Adriaen\\_van\\_Ostade](http://www.wikiwand.com/pt/Adriaen_van_Ostade)

El cura de San Sulpicio visita la escuela de los Hermanos, pintura de G. Gagliardi, 1901

Fuente: <http://www.lasalle.org/en/resources/galeria-de-imagenes/>

Al proponer esa confrontación de imágenes los autores presuponen que la estética de los ambientes, por sí misma, revela al lector del siglo XXI dos pedagogías en disputa durante el siglo XVII: el aula de clases de la Escuela Cristiana (de los Hermanos) y la casa del Maestro-escuela. La confrontación muestra una diferencia sensible entre los dos modelos. La primera imagen es la escuela elemental típica de la primera mitad del siglo XVII, sin cuidado estético ni metodológico, de enseñanza individual, y en la cual la tarea del profesor es apenas la de un trabajo más, y no de una actividad social especializada (Gauthier y Tardif, 2014, p. 108). La segunda es la escuela de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. La diferencia salta a la vista: método simultáneo, orden, ambiente limpio, mobiliario planificado, ambiente decorado, profesores valorados y preparados. La comparación de las imágenes y su análisis antropológico parece ser un recurso metodológico útil para reinterpretar a La Salle.

En este punto comienza la segunda duda. José de Souza Martins investiga, hace décadas, la religiosidad popular de los campesinos y de los pobres urbanos del Brasil. Entre las metodologías que utiliza, está la sociología de la fotografía y de la imagen. La interpretación de las imágenes permite una comprensión antropológica de esta “devoción religiosa atravesada por una conciencia clara de las diferencias sociales y de las raíces sociales de la pobreza” (Martins,

2017, p. 70). En la historia del país el “ver o verse quedará inscrito profundamente en la realidad de las relaciones sociales y, sobre todo, en la conciencia religiosa, como un poderoso resquicio de la fe y del ordenamiento social barrocos. Un modo de vida que distinguía a los que tenían estilo (y derecho a tenerlo) de los que no lo tenían” (Martins, 2017, p. 71). 19

Este artículo propone algunas confrontaciones estéticas como recurso metodológico para una interpretación brasileña de la estética de La Salle a partir de la metodología antropológica de Martins y de la didáctica de Gauthier y Tardif. La confrontación de las imágenes supera las distancias temporales y sociales entre escuelas, pobres y docentes de la época de La Salle y de la nuestra. El artículo intenta una metodología de confrontación entre las imágenes. Nuestra hipótesis es que tal metodología contribuye a la interpretación de la estética de la Escuela Cristiana. ¿Cómo la estética pedagógica lasallista amplió las posibilidades de enseñanza y aprendizaje para maestros y niños? ¿Sería ella una estrategia que garantizaría el derecho universal a la educación? ¡Parece que sí! La Salle y su escuela lucharán para garantizar el derecho a la educación universal en la sociedad aristocrática, regida más de deberes que de derechos.

### *Una educación sacralizada por el Concilio de Trento*

En la Guía de las Escuelas Cristianas se habla poco de la infancia. No obstante, el alumno está en el centro del proceso educativo, y la pedagogía en ella descrita se vuelca sobre el alumno, incluso al hablar del profesor. Los gestos del profesor son pensados desde el punto de vista del alumno. Así, comprender la imagen del profesor en este período histórico es fundamental para conocer el ideal presente en los escritos de La Salle. Él diseña una vestimenta al docente para distinguirlo, al mismo tiempo, del pueblo y del clero. El hábito que los Hermanos adoptaron no es solo una manera de vestir, sino además la representación de cómo querían ser vistos, pues “la imagen producida por los hombres, según diferentes concepciones y estilos, dice a los hombres, en cada época, qué es lo que el hombre es” (Martins, 2017, p. 20). Ellos crearon una imagen profesional nueva para sí mismos, la de profesores cristianos vinculados a la Escuela Cristiana y no al estado sacerdotal y mucho menos a la Corporación de los Maestros Calígrafos oficializada por privilegio real (La Salle, 2013c, p. 19). (Fig. 2)

En los siglos XVI y XVII la profesión de profesor de niños, especialmente de los que eran independientes, o sea, no ligados a las escuelas parroquiales, monacales o diocesanas, no era valorada. O, por lo menos, era percibida como una forma de ganarse el pan. De acuerdo con Hengemüle, existían diferentes tipos de escuelas de acuerdo con la condición económica familiar:

Los hijos de familias de buenas condiciones económicas disponían de varias formas para recibir una educación “conforme con su condición”. Con frecuencia, su aprendizaje iniciaba con la presencia de un preceptor en la propia casa. Podían frecuentar también locales de enseñanza de pago, como las “pequeñas escuelas” o las escuelas de los Maestros calígrafos. Para ellos existían, también, especialmente a nivel secundario, pensionados como los de los Jesuitas y Oratorianos. Las “pequeñas escuelas” eran regidas por maestros particulares, pero controladas por el obispo, a través de una especie de secretario diocesano de educación, llamado “chantre” [...] Las escuelas de los maestros calígrafos también eran casa de enseñanza de pago. En ellas se suministraba instrucción primaria avanzada [...]. (Hengemüle, 2007, p. 51).



**FIGURA 2:** Hábitos religiosos católicos del siglo XVII.

Fuente: <http://www.icatolica.com/2015/05/afinal-os-padres-sao-ou-nao-obrigados.html>

Para los pobres no había mucha perspectiva de escuela. Estaban ausentes en el mundo rural; comenzaban a surgir las escuelas parroquiales, gratuitas, pero eso apenas era incipiente. Las “escuelas de caridad”, destinadas a los pobres, eran exclusivas para ellos, lo que generaba una especie de *apartheid*. A pesar que la historia de la educación moderna valoriza la concepción pedagógica de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), su propuesta educativa se limitaba a la educación natural de los niños realizada individualmente por un preceptor remunerado por una familia aristocrática o burguesa y, diferentemente a La Salle (1651-1719), no concibe una escuela que colectiva y socialmente ofrezca educación elemental de forma simultánea para todos los niños y adolescentes. (Fig. 3).



**FIGURA 3:** El alumno y su preceptor, según Rousseau

Fuente: [http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0\\_juan\\_jacobo\\_rousseau.htm](http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_juan_jacobo_rousseau.htm)

La Salle y sus alumnos

Fuente: <http://www.lasalle.org/en/resources/galeria-de-imagenes/>

En los manuales de historia de la pedagogía utilizados en los estudios de licenciatura y postgrados de Brasil, La Salle no es mencionado o lo es apenas. La figura central de la pedagogía del siglo XVIII sería Rousseau (Tagliavini y Piantkoski, 2013). La confrontación entre el *Emilio* y la *Guía de las Escuelas Cristianas* hace evidente que Rousseau todavía trabaja en la perspectiva de la educación familiar, individual, aristocrática, mientras que La Salle trabaja en la perspectiva de la educación social, universal, de niños urbanos. Mientras que Rousseau defiende la figura del preceptor individual y aristocrático, La Salle, de acuerdo con Sauvage (2001), enfrenta en hecho de que los profesores de los niños no tengan motivación suficiente para desarrollar su misión de manera aceptable. Esa fue una gran preocupación de La Salle: no sólo restaurar la dignidad de la persona del maestro (Muñoz, 2013, p. 93), sino capacitarlo científicamente para la planeación y la intervención pedagógica realizada en equipo docente, trabajando en forma estandarizada y colectiva. En la *Guía de las Escuelas Cristianas* queda claro que la escuela debe ser organizada de manera que pueda satisfacer tanto a alumnos como a los profesores (La Salle, 2012, p. 235). Eso no se refiere a la estructura física. De la misma manera, en especial las *Meditaciones*, La Salle pasó a tratar la misión del profesor como una vocación enviada por Dios:

Dios los llamó a su ministerio para promover su gloria e infundir a los alumnos el espíritu de sabiduría y de luz, a fin de conocerlo e iluminarles los ojos del corazón. Por eso, les darán cuentas si instruyeron bien a los que estuvieron bajo su dirección (La Salle, 2013a, p. 474).

En otro pasaje La Salle dice: “Ustedes son embajadores y ministros de Jesucristo en el empleo que ejercen. Por eso, deben desempeñarlo como representantes del mismo Jesucristo” (La Salle, 2013a, p. 441). Imágenes católicas del ministerio divino en la Francia del siglo XVII:



**FIGURA 4:** Cardenal Mazarino, primer ministro de la Corte de Luis XIV

Fuente: [http://www.wikiwand.com/es/Jules\\_Mazarin](http://www.wikiwand.com/es/Jules_Mazarin)

San Vicente de Paúl, padre de los pobres

Fuente: <http://stvincenimages.cstcis.cti.depaul.edu:8181/Pictures/Forms/DispForm.aspx?ID=537>

Hermano de las Escuelas Cristianas, profesor de los niños pobres

Fuente: <http://www.lasalle.org/en/resources/galeria-de-imagenes/>

Imaginar la docencia como ministerio sagrado se inspira en el pensamiento tridentino de que todo debe ser guiado para la salvación de las personas. Justo (2003, p. 211) añade un motivo: “La enseñanza era considerada un deber del ministerio sacerdotal en donde faltasen maestros; los laicos idóneos y celosos eran muy raros”. El mismo autor presenta los dos principales tipos de escuelas presentes en la Francia del siglo XVII: a) las escuelas de caridad, que eran destinadas exclusivamente a los pobres, y sólo existían en las parroquias mayores donde hubiesen benefactores para su mantenimiento; b) las pequeñas escuelas, que eran de pago y aceptaban a alumnos de los seis a los nueve años. Las escuelas de caridad recibían un número limitado de alumnos gratuitos que deberían presentar un certificado de pobreza. Había, también, escuelas especializadas, como las escuelas de gramática, que preparaban para el ingreso a los colegios o universidades. Por ser especializadas eran caras y exclusivas dirigidas a quienes podían pagar. Esos modelos de escuelas se refieren a las escuelas institucionalizadas y diseminadas por toda Francia.

La Escuela Cristiana se diferencia de todas ellas. Esa diferencia puede ser ejemplificada en algunas imágenes de sillas del siglo XVII. La silla del maestro lasaliano tiene un lugar estético y pedagógico en la Escuela Cristiana al mismo tiempo que simbólico y práctico. Simbólico, porque destaca la figura docente, colocándolo en el lugar más central y más alto del salón de clases. Práctico, porque permite al docente ver a toda la clase y en particular a cada uno de los alumnos con una mirada rápida. La silla lasaliana se contrapone a la silla de Luis XIV hasta ahora comercializada para representar el buen gusto y ostentar riqueza en la sala de visitas. Las dos sillas, por su parte, se confrontan con la simplicidad de la silla utilizada por el campesino.



**FIGURA 5:** Silla Luis XIV

Fuente: <http://www.metmuseum.org/art/collection/search/207406>

Cirujano tratando el pie de un campesino, David Teniers I, siglo XVII, Museo de Bellas Artes, Rennes, Francia.

Fuente: <http://clinicaecirurgiadope.com.br/historia-e-cultura/4?artigo=14>

Silla usada por el Hermano lasallista en la sala de clases de la Escuela Cristiana, siglo XVII, Museo La Salle, Roma

Fuente: <http://www.lasalle.org/en/resources/galeria-de-imagenes/>

Por otra parte, la silla del docente abre una perspectiva diferente para ver la tarea del profesor: no ya como alguien que ofrece sus servicios por dinero, sino que lo hace por vocación gratuita bajo el mandato de Dios y por vocación profesional proporcionada por la formación del Instituto. Dubet (2011, p. 294) dice que caracterizar la profesión del profesor como vocación le da más

legitimidad y autoridad. “La autoridad necesaria a todo trabajo educativo se basaría en un principio superior, no negociable, mucho más que en la tradición y en la eficacia del trabajo realizado”. El autor dice también que:

23

La vocación participa del propio mecanismo de socialización, como colocaron en evidencia pensadores tan diferentes como Durkheim, Freud o Parsons al enfatizar el papel de los mecanismos de identificación. Al identificarse con la persona del maestro, mediador entre sí mismo y los principios universales, el alumno se identifica con lo que el maestro encarna. En otras palabras, amando al maestro, el niño ama lo que el maestro ama de manera más o menos ejemplar. Como el maestro es sagrado y el amor al maestro es prohibido, se crea un mecanismo de sublimación gracias al cual el niño crece en dirección a lo universal, en dirección a una ley más abarcadora que las reglas particulares de la vida social (Dubet, 2011, p. 294-295).

### *La educación de los niños*

Para dar visibilidad a esa confrontación político-pedagógica contraponemos imágenes fotográficas de la casa donde nació Juan Bautista de La Salle y del Palacio de Luis XIV; así también comparamos las pinturas de la madre de La Salle y la madre de Luis XIV. Esas imágenes evidencian las contradicciones entre la corte y la burguesía en la Francia pre-revolucionaria.



**FIGURA 6:** Casa y sala de visitas con chimenea de la casa de la familia La Salle en contraste con el Palacio de Versailles y una de sus 1.250 chimeneas

Fuente: <http://lasalle-academy.libguides.com/leoyouth>



**FIGURA 7:** Ana da Austria, madre de Luis XIV

Fuente: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ana\\_de\\_Austria2.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ana_de_Austria2.jpg)

Nicole Moët de Bruillet, madre de La Salle

Fuente: [lasalle-academy.libguides.com/leoyouth](http://lasalle-academy.libguides.com/leoyouth)

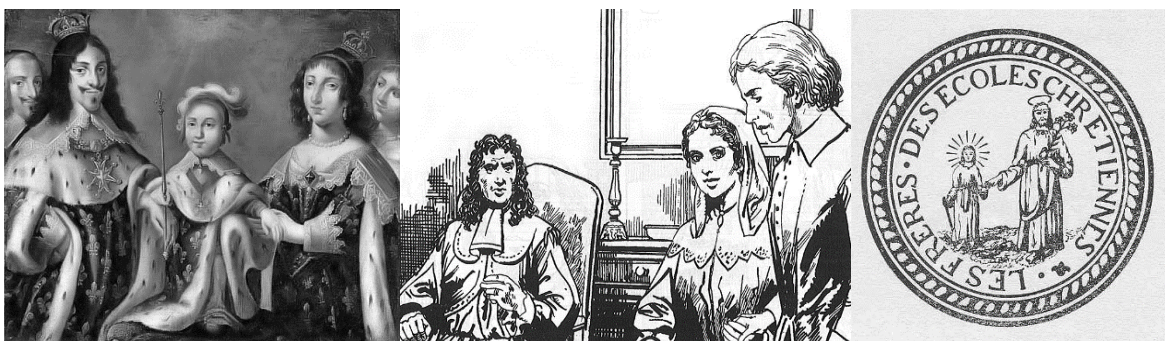
La Salle nació y vivió en un contexto urbano y conoció la pobreza urbana. La tradición devocional de La Salle destaca su buena formación religiosa, especialmente por influencia de su abuela materna, Perrette Lespagnol, con quien pasaba las vacaciones. La Salle debe haber conocido la pobreza campesina en las visitas a la propiedad rural de la familia materna dedicada a la producción de la champaña. Vivió en la Francia monárquica cuya población estaba sobrecargada de obligaciones, ensayaba algunos derechos, pero estos pertenecían básicamente a la nobleza. En ese contexto La Salle extiende el derecho a la educación de calidad para todos. Bobbio (2004) refuerza la idea de que la *Declaración de los Derechos del Hombre* nació con la Revolución Francesa, a partir de 1789, generando la “era de los derechos”. La Salle se anticipó a esta Declaración, desarrollando un modelo de escuela accesible a todos; así, ese principio republicano extemporáneo se fundaba en la fe católica y no en un proyecto político-pedagógico republicano. El libro *Reglas de Urbanidad y Cortesía Cristianas* (RU), destinado a la lectura de los alumnos en la fase final de su escolarización formula la tesis republicana, mezclando principios religiosos con la legitimación ideológica de la aristocracia. Afirmaba que un cristiano:

... que es de noble nacimiento, por pertenecer a Jesucristo y ser hijo de Dios, que es el Ser Supremo, no debe tener ni manifestar nada vulgar en su exterior, y todo en él ha de transpirar cierto aire de dignidad y grandeza que recuerde, de alguna manera, el poder y la majestad de Dios a quien sirve y que le dio el ser, y que no proviene de la autovaloración ni de preferirse a los demás. [...] ha de honrar y respetar a todos los demás, viéndolos como hijos de Dios y hermanos de Jesucristo (La Salle, 2013d, p. 330).

Parece obvio que los alumnos y maestros de La Salle confrontarían esta justificación cristiana con el imaginario social de la oligarquía, como se ve en las pinturas del joven Luis XIV en relación con la imagen de la familia burguesa de La Salle y la imagen de la Sagrada Familia

escogida como símbolo de la dedicación religiosa de los Lasallistas a la educación laica de los niños:

25



**FIGURA 8:** Luis XIV con sus padres, Luis XIII y Ana de Austria, artista desconocido

Fuente: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lu%C3%ADs\\_XIV\\_de\\_Fran%C3%A7a](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lu%C3%ADs_XIV_de_Fran%C3%A7a)

La Salle con sus padres

Sello de los Hermanos de las Escuelas Cristianas

Fuente: <http://www.lasalle.org/en/>

La comprensión antropológica de esa relación de imágenes se asemeja a lo que Martins apunta en el Brasil colonial – siglos XVII-XVIII – cuando las “diferencias sociales tenían que ser vistas para ser legítimas, algo que permanece en la cultura brasileña hasta hoy”. En el carnaval, los pobres se crean fantasías de nobles produciendo una “especie de inversión carnavalesca de las identidades, una inversión alegórica” (Martins, 2017, p. 71). La religiosidad popular francesa del siglo XVII debe haber confrontado las imágenes de la familia real con las de la familia burguesa y de la Sagrada Familia. La imagen de la familia del joven de La Salle producida en el siglo XX por el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas parece no contradecir las pinturas conocidas de las familias burguesas del siglo XVII pre-revolucionario. Importa observar la imagen adoptada por La Salle como sello de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. La educación del Niño Jesús por el carpintero San José vuelve visible el valor de la profesión docente desde la perspectiva cristiana. Ariès analiza la devoción de las congregaciones religiosas de la época a la santa infancia de Jesús:

Las fundaciones de los institutos de enseñanza, como los colegios oratorianos del Cardenal de Bérulle fueron dedicados a la santa infancia: en 1695 el Padre Barré registró los *États et Règlements* de las escuelas cristianas y de caridad del Santo Niño Jesús. Las Damas de Saint-Mur, modelo de las congregaciones dedicadas a la enseñanza, se llamaría oficialmente Instituto del Santo Niño Jesús. El primer sello de la institución de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, los Hermanos *ignorantins*, representaba al Niño Jesús guiado por San José (Ariès, 2015, p. 94).

### *La preparación del educador*

Para Gauthier y Tardif (2014) la pedagogía moderna es invención de La Salle. Nuestra hipótesis es que las innovaciones de La Salle en el área de la educación, de manera especial en el campo de la estética, partían de un concepto antropológico y vislumbraban la construcción de dos imágenes, de dos personas concretas: la imagen del alumno, como sujeto que era noble sin pertenecer a la nobleza; y la imagen del profesor, como sujeto consagrado a Dios en el ministerio

de la salvación sin pertenecer al clero. Así, la estética del espacio escolar en La Salle es una innovación construida para atender a esas dos imágenes que sobrepasan las ideas, por entonces, existentes. La Escuela Cristiana tenía una visión de persona que buscaba construir por la educación que, conforme Trento, estaba sedienta de la salvación pero que desconocía su justificación, propiciada por el sacrificio de la cruz de la cual la Iglesia Católica era portadora y dispensadora.

El proyecto de persona que inspira la escuela lasallista propicia en estos sujetos –profesor y alumno– la adquisición de los conocimientos cognitivos necesarios para que reconozcan y adopten para sí mismos los beneficios de la salvación universal realizada por Jesucristo y transmitida por la sucesión apostólica a la Iglesia Católica. Aprendiendo a leer, escribir y hacer cuentas el alumno lasallista, al mismo tiempo, aprendía a ver en sí mismo la imagen de la criatura nueva, del segundo Adán salvado por Cristo (I Cor 15,45). Enseñando a leer, escribir y hacer cuentas, el profesor lasallista colabora con la gracia divina de la salvación. La educación universal tiene la sagrada tarea de crear esa nueva humanidad. Esa visión antropológica aparece evidente en las estatuas de La Salle más difundidas por el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Los niños son acogidos por el abrazo del Santo que apunta para el cielo, aunque algunos niños no separan los ojos del libro. La imagen que los Hermanos transmiten es que no hay distinción entre el mirar el libro o el cielo, ya que las dos miradas apuntan para la misma salvación, aquí y allá. Al observar las imágenes dejadas por los devotos en las salas de los milagros de los santuarios de peregrinación popular en Brasil, Martins afirma que mediante la “fotografía exvoto se anuncia justamente el desorden que existe en la relación entre lo profano y lo sagrado, entre la mortalidad y la inmortalidad” (2017, p. 79); así concluye que estas imágenes dejadas por los devotos representan “un rito grande y solemne de reconciliación de los hombres con la divinidad perdida. Porque lo humano aparece por entero en la cosa adorada” (Martins, 2017, p. 82). La mirada del niño hacia el libro representa la realización del único deseo lasallista expresado en dos imágenes: el niño que se apropia del conocimiento acumulado por la humanidad y, al mismo tiempo, la toma conciencia de su salvación eterna. (Fig. 9)



**FIGURA 9:** Estatuas de San Juan Batista de La Salle.

Fuentes: <http://www.guascatur.com/2016/06/centro-historico-de-canoas.html>;  
<http://aalasallesantander.blogspot.com.br/2014/06/visita-roma.html>; <http://www.ruelsa.com/gto/leon/?M=D>

La visión antropológica de la Escuela Cristiana se debe, también, al período histórico. Europa estaba todavía viviendo un período de transición, bajo el predominio del régimen de cristiandad y teocentrismo. La edad moderna es la época del antropocentrismo; con todo, la religión todavía tendrá mucha influencia en la sociedad. El avance de las herejías diversas y de la Reforma Protestante llevaba a la Iglesia Católica a promover la Contrarreforma con el Concilio de Trento, colocando la religión en el centro de las discusiones. El clero también era uno de los dos mayores poderes en Francia, incitando a la Iglesia inclusive a afirmar su autoridad sobre el Rey. Era, por tanto, un período de mucho poder de la religión sobre el estado, pero también, del estado sobre la religión.

Considerada como criterio de ordenamiento social, la religión ocupa un lugar claro en un modelo de conducción política. Estamos en las vísperas de la Revolución de 1789 y cuando miramos hacia atrás lo que se ve es la reiteración de un proyecto que procura arrastrar la unidad política, cívica y nacional a una exigencia de unidad religiosa. Y recordemos que eso ocurre exactamente en el período en que el Estado francés, entonces imbuido de las doctrinas absolutistas, se consolida a partir del fortalecimiento del poder central (Giumbelli, 2001, p. 874).

La Salle se sitúa en ese contexto. Es canónigo a los quince años, posteriormente sacerdote, capellán de conventos y asesor de algunos institutos religiosos femeninos. Al inicio de su vida sacerdotal tiene ocasión de observar la realidad de las calles, aunque nunca se haya sentido efectivamente tocado por ella, como confiesa en sus memorias, al recordar la invitación recibida para abrir escuelas a los pobres:

Antes, yo no había, en absoluto, pensado en ello; si bien, no es que nadie me hubiera propuesto el proyecto. Algunos amigos del señor Roland habían intentado sugerírmelo, pero la idea no arraigó en mi espíritu y jamás hubiera pensado en realizarla. [...] pues, como yo, casi naturalmente, valoraba en menos que a mi criado a aquellos a quienes me veía obligado a emplear en las escuelas [...] (La Salle, 2013b, p. 7).

Para Nunes, el siglo XVII fue “la época de la génesis de la ciencia moderna, con grandes avances en el campo de las matemáticas y con el empleo victorioso del método experimental” (1981, p. 14). De modo que hubo un gran impulso de la cultura. Al mismo tiempo, el conjunto de los problemas socio-políticos-económicos impulsó una nueva vertiente de la vida religiosa. Dentro de la Iglesia Católica surgieron nuevas congregaciones que enfrentaban los problemas sociales no atendidos por el estado. Hubo un avance en los campos de la educación, salud, asistencia social, aunque la desigualdad social permanecía enorme.

Hengemüle (2007, p. 49) afirma que había en la época una “profunda creencia en la desigualdad humana”, reflejada en la división de la sociedad en órdenes sociales. El modelo político-religioso era el de la manutención de la pobreza. Así, en cuanto los ricos tenían buenas escuelas, y con eso un aprendizaje mejor de acuerdo con su nivel social, los pobres, cuando tenían acceso a la educación, era atendidos en las escuelas parroquiales de bajo nivel, dirigidas exclusivamente a su clase social. El período que comprende los siglos XVII y XVIII es turbulento en sentido religioso. Hacía no mucho tiempo (1517) que Lutero había fijado su tesis en la Iglesia del Castillo de Wittemberg, generando una profunda reacción católica que había culminado en el Concilio de Trento.

En términos de poder, la Iglesia todavía dominaba soberanamente, pero comenzaba a sufrir oposición. Roma todavía tenía poder sobre el Rey de Francia, pero era contestada por el Galicanismo. Una parte de Francia (Aviñón) era territorio pontificio y el Alto Clero tenía poder junto a la Corte. Algunas de las principales figuras del poder político eran los clérigos (Mazarino, Richelieu). Ser miembro del clero significaba pertenecer a la élite política y económica, excepto los párrocos de las villas y aldeas que no tenían tales privilegios. Con todo su poder la Iglesia Católica enfrentaba diversas herejías. En verdad, esto era un fenómeno reciente. Según Falbel (1999, p. 15), a partir del siglo XI, la Iglesia pasó a tomar medidas más enérgicas. Se registra en 1115 la muerte del hereje Tanquelmo, que marcó el inicio de las muertes de los defensores de las herejías.

En el siglo XVII era fuerte el Jansenismo, una “corriente doctrinaria, un sistema teológico referente a la gracia y a la predestinación” (Nunes, 1981, p. 10). Fue condenada por el Papa Clemente XI en 1705. Otra herejía fue el Galicanismo que pretendía separar el poder religioso del poder secular. Además de esos, apenas mencionamos el Pietismo que, de acuerdo con Cristiani (1962, p. 82), procuraba volver a la religión más popular siendo contraria al formalismo de la Iglesia.

Además, el período estuvo marcado por la turbulencia de la Reforma que produjo grandes cambios en la Iglesia y la sociedad. Los movimientos protestantes se multiplicaban en Europa, agitando y despertando la reacción católica, que se lanzó en la dirección opuesta, con la Contrarreforma, a partir del Concilio de Trento. Los movimientos de reforma influenciaron el pensamiento pedagógico que dejó de ser exclusivo del catolicismo. Ése y otros motivos llevaron a convocar al Concilio de Trento, que reafirmó la doctrina de la salvación, afirmando que toda acción de la Iglesia o de algún bautizado mira a la salvación de las almas, amenazando con excomunión a quien tomase la actitud contraria. Trento ayudó a avivar la fe católica, pero no resolvió la pregunta de los protestantes, ni las herejías ni el problema del poder en la Iglesia, especialmente en Francia. El secularismo fue inevitable; una de los principales desafíos del pensamiento post-medieval fue la afirmación del antropocentrismo, o sea, el ser humano pasó a ser el centro de las relaciones socioeconómicas y culturales, desplazando a Dios.

La confrontación entre las propuestas educativas de la Reforma y de Trento hace comprender, de una parte, la irrupción de educación lasallista cuya “idea fundamental era instruir a los niños del pueblo en la piedad, la obediencia, en los principios de la doctrina cristiana y de prepararlos para la vida social y profesional dentro de la tradición familiar” (Ferreira, 2011, p. 19) y, de otra parte, la educación de los protestantes cuya reivindicación de acceso universal y, al mismo tiempo, individual al texto de las Escrituras exigía la diseminación de las escuelas elementales. Por tanto, el éxito de la universalización de la escuela elemental en Europa se debe a la tradición cristiana, común a católicos y protestantes que, a pesar de las divergencias eclesásticas, compartían la “creencia en el valor de la educación” que:

...hace que sectores de la sociedad más progresistas y militantes inviertan en la instrucción popular. Eso es más evidente en la mayoría de los países de Europa septentrional donde el principio de la tolerancia religiosa fue aceptado, dando oportunidad a que grupos evangélicos minoritarios y otros encararan la educación desde una perspectiva caritativa [...] Considerando el punto de vista antropológico, la cultura europea se basará mucho en este esfuerzo precoz de la

escolarización que procurará querer más los conocimientos de carácter instrumental cercanos a una burguesía en afirmación que a una formación moral y religiosa cristiana (Ferreira, 2011, p. 18-19).

Manacorda (2010, p. 216) afirma que “el humanismo nace aristocrático”, generando, a partir del contacto con los clásicos griegos, una aversión por la cultura medieval y su escuela que es la forma más tradicional de transmisión de aquella. El humanismo nace “como polémica declarada contra la cultura de los cenobios y de las universidades y su tradicional clasificación de las ciencias” (op. cit. P. 217). Su movimiento contestatario le da más legitimidad para ser un espacio de vanguardia del movimiento reformista que se extendió en el siglo XVIII y el comienzo del siglo XIX.

Debesse y Mialaret (1973, p. 220) refuerzan el carácter contestatario del humanismo al afirmar que fue una reacción violenta a la forma de pensar, educar, expresarse y vivir de la Edad Media. El retorno a lo humano, que se había debilitado poco a poco durante el período medieval, ganó nueva fuerza con los temas ahora trabajados: la restitución de la unidad y la integridad del hombre, en contraposición al dualismo platónico cuerpo-espíritu presente en la Edad Media. De acuerdo con Manacorda se presentan además como temas comunes al humanismo:

... la lectura directa de los textos, inclusive de la literatura griega hasta entonces ignorada; el amor por la poesía; una vida en común entre maestro y discípulo, en la que los estudios y las discusiones doctas eran acompañadas de paseos agrestes, diversiones y juegos; una disciplina basada en el respeto a los adolescentes, que excluía las tradicionales puniciones corporales; una amplia serie de aprendizajes que iban del estudio sobre los libros a la música, las artes y hasta los ejercicios físicos propios de la tradición carnavalesca (2010, p. 221-222).

Encontramos en Debesse y Mialarte (1973, p. 219-220) que:

El humanismo se ha incorporado tan bien en nuestro pensamiento pedagógico tradicional, que resulta difícil limitarlo a la época en que se ha desarrollado. [...] El humanismo es un fenómeno histórico, ha evolucionado y ha tomado formas diferentes según los países. Y ha influido en la educación por su calidad de revolución del espíritu, primero, y luego como tradición, contribuyendo de este modo a dar a los estudios y a los métodos pedagógicos una determinada orientación. De ahí la necesidad de una aproximación doctrinal e histórica a la vez.

Esa corriente pedagógica pierde impulso pero, al mismo tiempo, trasciende su época:

La palabra humanismo y el concepto que entraña son recientes, ya que datan del Renacimiento, pero se ha hecho tal uso de ellos después, que actualmente el hombre se ve en dificultad para dar una definición que se puede aplicar al pensamiento pedagógico del siglo XVI (Debesse y Mialaret, 1973, p. 220).

### *La educación de la escuela: el realismo pedagógico*

El realismo pedagógico no sustituyó al humanismo; son ideas que convivieron en un mismo período, siendo que la decadencia del segundo dio fuerzas al primero. De acuerdo con Hengemüle:

El Realismo, en vez de formación estética y literaria, quiere la preparación para la vida. En vez del cultivo de la memoria y de la imitación, advoca por el desarrollo del espíritu inquisidor y la capacidad de juzgar. En vez del recurso a los libros antiguos, a la tradición, a la autoridad, pide la producción de la ciencia a partir de la naturaleza y de la razón. En vez del dominio de las habilidades verbales, defiende el aprendizaje de las ciencias reales (res = cosa), de los fenómenos de la naturaleza, de las realidades sociales y de las lenguas vernáculas. En vez del verbalismo de los maestros humanistas, tildado por algunos como pedantismo verbal, de la deducción silogística y de la rutina de la enseñanza, exige la experimentación, la inducción y la didáctica, la ciencia nueva, entendida como investigación de los métodos más eficaces en la práctica dirigida a la enseñanza (2007, p. 184).

El siglo XVII es el siglo del Realismo Pedagógico, impulsado por el avance de la ciencia moderna. Dejar de lado el discurso humanista, que consideramos como romántico, es una de las características de la modernidad, que pasa a mantener un pensamiento más empírico que discursivo, lo que sólo fue posible con el pensamiento romántico del humanismo. Para Hengemüle, “el Realismo Pedagógico se contrapone al Humanismo” (2007, p. 183). Osamos decir que esa contraposición no es plena, ya que el realismo dependió del humanismo para desarrollarse. Gran parte de los argumentos y conceptos pedagógicos presentados por el realismo del setecientos surgirán del discurso humanista. Con todo, la contraposición existe porque el realismo ganó fuerza con el declino del humanismo. Nuevos autores surgirán con un pensamiento pedagógico más avanzado. Hengemüle (2007, p. 184) da como ejemplos de autores realistas: Ratke, Comenius, Francke, Locke, Fleury y, siguiendo una línea propia pero dentro de la misma corriente de pensamiento, La Salle.

Dentro de estos se destaca Comenius, autor de la célebre *Didactica Magna* que, así como la *Conduite des Écoles chrétiennes* de La Salle, fue una obra de referencia en su tiempo y continúa siendo editada hasta hoy. Otra figura importante es Francke, discípulo de Comenius, que desarrolló un Seminario para maestros. Ratke defendía, todavía al comienzo del siglo XVII, la enseñanza de la lengua vernácula en vez del latín, que era la lengua oficial de la escuela (Nunes, 1981, p. 40).

En estos autores se encuentran elementos comunes y el elemento central en todo parece ser el deseo de cambiar la escuela. Los humanistas darán impulso a la humanización de la educación, pero poco se preocuparán por la práctica, o sea, en hacer funcionar su modelo educativo. Los realistas tuvieron justamente esa preocupación. La escuela humanista y la realista son representadas en la Fig. 10.

Esos modelos de escuela, existentes en pleno período del humanismo, muestran que los avances pedagógicos eran evidentes para pocos. Las diferencias son significativas. Tiene sentido, por lo tanto, pensar que el humanismo fue un período de pensamiento, de nuevas ideas, de producción de sentido, y el realismo fue la ocasión para poner esas ideas en práctica. Como ya mencionamos, el humanismo fue un período de contestación al tradicionalismo de la Edad Media y, al mismo tiempo, constituyó un movimiento. También en el siglo XVII predominaba la idea de que la educación no era para todos. Podemos tomar como ejemplo la idea del Cardenal Richelieu, en 1642, citada por Nunes (1981, p. 18): “Así como un cuerpo que tuviese ojos por todas partes sería monstruoso, de la misma manera un Estado lo sería, si todos sus súbditos

fuesen sabios; se vería tan poca obediencia, que el orgullo y la presunción serían comunes”. Hengemüle (2007) reafirma que, hasta el final del siglo XVIII, se hallaba importante conservar la llamada “santa ignorancia”, ya que educar a los pobres sería un problema serio para el comercio y para el buen hábito de la obediencia. “Le agradezco de prohibir el estudio a los labradores. Es más conveniente que un pueblo sea guiado que ser instruido; no es digno de serlo” (Voltaire en Hengemüle, 2007, p. 18).



**FIGURA 10:** Maestro de escuela. Artista: Abraham Bosse – 1638

Fuente: <http://expositions.bnf.fr/bosse/grand/161.htm>

La Salle dando clases

Fuente: <http://www.lasalle.org/en/resources/galeria-de-imagenes/>

A pesar de este pensamiento corriente en especial en la clase política, durante el siglo XVII hubo un proceso de democratización del acceso a la educación. Si en el siglo XVI los colegios atendían a una élite económica, en el siglo XVII algunas congregaciones religiosas se dedicaron a crear escuelas para las personas menos privilegiadas. Luis XIV, a través del decreto del 13 de diciembre de 1698, ya había prohibido el trabajo a los niños con menos de 14 años para que pudiesen frecuentar la escuela (Hengemüle, 2007, p. 18).

Los modelos de escuela reinantes en este período en Francia eran religiosos: jesuitas, oratorianos, jansenistas, protestantes y también diversas congregaciones religiosas femeninas. Estas últimas realizaban la educación para las niñas, lo que todavía era un proceso extraño: no se reconocía oficialmente la necesidad de las mujeres a ser instruidas, a pesar que algunos autores como Vives, Erasmo y Rabelais la defendieran como una manera de educarlas para que fuesen buenas esposas y madres, pero sin mayor preocupación por la ciencia, ya que en ese ámbito eran consideradas incapaces de rivalizar con los hombres (Gauthier y Tardif, 2014).

La pedagogía de La Salle tiene fuertes trazos de realismo. Entre las características del realismo lasallista podemos destacar, según Hengemüle (2007, p. 184-185): la prioridad de la lengua vernácula sobre el latín; el uso de un método pedagógico; la defensa de la educación para todos;

la organización secuencial y rigurosa de los contenidos escolares; la formación de los profesores; la utilidad de la enseñanza; la idea del niño como una *tabula rasa*.

La Salle no fue un teórico de la educación, sino un educador esencialmente práctico, Lo que escribió y desarrolló sobre educación lo hizo fundamentado en la observación y en la acción, o sea, con base en la reflexión pedagógica sobre la práctica docente. Esa es otra de las características que lo ubica como realista. Las únicas elucubraciones de naturaleza teórica o doctrinal las encuentra en la Biblia, en la teología, en la vida de los santos y en el catecismo. El carácter de la pedagogía lasallista era de una educación para la vida. En este sentido encontramos en Manacorda (2010, p. 278):

Merece ser mencionada la experiencia de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, de San Juan Bautista de La Salle; ésta sobrepasa las iniciativas del período de la Contrarreforma, que fueron o del tipo asistencial para los pobres, o aristocráticas para la formación de dirigentes, como las de los Jesuitas. Ellas en parte se orientaban en la línea de las nuevas experiencias protestantes: son un primer esbozo de las escuelas técnico-profesionales y las primeras escuelas “normales” para laicos, llamados también a participar de las actividades de instrucción, reservadas al clero.

En la Escuela Cristiana que acogía a todos, no todos podían ser profesores, sino aquellos hombres cristianos llamados por Dios y que, a partir de su formación pedagógica fortalecida por la Escuela Normal, pudiesen comprobar su capacidad de enseñar bien a través de los resultados del aprendizaje a los niños, conferidos a través de los exámenes sistemáticos del Hermano Inspector. La formación de los profesores fue uno de los grandes cambios introducidos en la escuela a partir del pensamiento de La Salle.

### Conclusión

La educación para la vida está presente en la *Guía de las Escuelas Cristianas* y en otros escritos pedagógicos de La Salle como un vehículo clave. Esta fuerte característica del realismo lasallista está enraizada con la doble exigencia de la gratuidad escolar y de la universalización de la educación elemental. Una escuela para todos, en la que todos puedan estudiar parece ser una consecuencia directa y propiamente lasallista de la concepción tridentina acerca de la gracia de la salvación universal ofrecida por Cristo.

Esa creencia religiosa y pedagógica del siglo XVII parece radicalizarse en el contexto de la educación brasileña del siglo XXI, que todavía no ha superado la oligarquía conservadora que admite establecer teóricamente la universalización de la educación en el texto legal pero que, en la práctica social, impide el derecho universal a la educación. La universalización de la Enseñanza Fundamental se convirtió en un derecho constitucional en 1988. La universalización de la Educación Básica es mucho más reciente y fue establecida por la Ley N° 12.796 del 2013. Los datos del Censo Escolar 2016, no obstante, indican que 2,8 millones de niños y adolescentes de 4 a 17 años están fuera de la escuela, estando la mayor parte en la Enseñanza Media (Brasil, 2017). ¿Cómo explicar esa diferencia entre la ley y la realidad?

Para Martins lo que “tal vez explique por qué decisiones políticas fundamentales ganen forma legal incluso sin grandes dificultades, pero se paralicen justamente en su aplicación” es la “larga

tradición histórica del Brasil: las grandes reformas sociales, como la abolición de la esclavitud, fueron propuestas por los representantes del pensamiento radical, los liberales, pero puestas en práctica por los conservadores” (1994, p. 69-70). Sucede lo mismo con la Proclamación de la República. Para Martins, al contrario de la tradición republicana europea, el estado brasileño fue gestado por dentro del “absolutismo monárquico” y no por su destrucción. La hipótesis de Martins sobre la sociología de la historia toma en consideración el hecho persistente de que cuando el “péndulo de la política brasileña osciló, más de una vez, de la dictadura para la democracia, fue en verdad paralizado por las izquierdas, pero empujado por las oligarquías” (Martins, 1994, p. 88).

Al mirar nuestro contexto político recomendamos que la investigación en educación reconozca la radicalidad de la justificación religiosa de la pedagogía de La Salle porque ella hizo posible, a partir de la fe de un pequeño grupo de profesores, crear una ciencia pedagógica moderna, implementando un modelo de escuela gratuita y universal sobre las brasas de la sociedad oligárquica. La Escuela Cristiana venció la diferencia político-pedagógica que se torna visible en la estética de su sala de clases. La investigación en educación en Brasil encuentra en La Salle una justificación religiosa para que la política educativa visibilice escuelas capaces de educar a todos los niños a partir de los niños pobres, justamente, los más excluidos de la educación brasileña.

Es posible concluir que la interpretación de las imágenes de la Escuela Cristiana evidencie una antropología que nazca de la amalgama entre, de un lado, el conocimiento de la salvación propiciada por la fe cristiana y, de otro lado, la gratuidad de la educación universal propiciada por el proyecto político-pedagógico de la educación republicana. Para Martins, las “religiones populares del Brasil han sido intensamente visuales”, de modo que sería posible “hacer una amplia etnografía del ojo, del ver y de lo visual en la cultura subalterna de las poblaciones rústicas del Brasil”. La religiosidad de los pobres es capaz de visualizar “un mundo de tradición, pero también de creatividad potencial, de intervenciones posibles, de expresiones formalmente nuevas de lo que parece antiguo y persistente” (2017, p. 93).

Como La Salle no es un santo venerado por el catolicismo popular del Brasil este artículo ha intentado demostrar que la metodología de Martins para la comprensión sociológica de la imagen permite un ejercicio hermenéutico que aproxima la religiosidad popular de los campesinos y pobres urbanos brasileños del siglo XXI con los pobres franceses del siglo XVII, para quienes la Escuela Cristiana desarrolló su propuesta estética y pedagógica. Antes de la Escuela Cristiana las familias de los pobres y de los artesanos urbanos del siglo XVII miraban con los ojos y no veían (Mateo 13,14) que sus niños eran capaces de aprender. La Escuela Cristiana transformó la mirada de los pobres para ver la Educación Universal como un derecho concedido por Dios; por tanto, ninguno lo puede negar. La imagen como recurso metodológico para la investigación antropológica parece indicada para proponer una interpretación brasileña de la estética escolar al estilo de La Salle, en función del contexto educativo brasileño que todavía mantiene la tradición aristocrática de negar el derecho a la educación universal. Para el futuro de esta investigación nos preguntamos si estamos, con este ejercicio, politizando la iconografía lasaliana o si, al contrario, esta iconografía nos politiza.

## Referencias

- Ariès, P. (2015). *História social da criança e da família* (2ª ed.) Rio de Janeiro: LTC.
- Bédel, H. (1998) *Orígenes 1651-1726: Iniciación a la historia del Instituto de los Hermanos de Las Escuelas Cristianas*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Bobbio, N. (2004) *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Bobbio, N., Matteucci, N. & Pasquino, G. (2007) *Dicionário de Política* (13ª ed.), Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Brasil (2017). MEC/INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2016 – Notas estatísticas*. Brasília: MEC, INEP.
- Comenius, J. A. (2016). *Didática Magna* (4ª ed.) São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Corbellini, M. (2006). *Obra de Deus. E se não fosse?* Canoas: Salles; Centro Universitário La Salle.
- Corbellini, M. (2000). A Sociedade das Escolas Cristãs nas origens. In: *Anais da Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu-MG. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0218t.PDF>. Acesso em 12/09/2016.
- Cristiani, Monsenhor (1962). *Breve história das heresias*. São Paulo: Flamboyant.
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1973). *Historia de la pedagogía*. vol I. Barcelona: Oikos-Tau.
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1974). *Historia de la pedagogía* - vol II. Barcelona: Oikos-Tau.
- Dubet, F. (2011). Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 289-304. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a02.pdf>.
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 539-555. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>
- Falbel, N. (1999). *Heresias medievais*. São Paulo: Perspectiva.
- Ferreira, A. G. (2011). A Europa e a herança cultural da escola. *Educação em Questão*, 40(26), 10-30. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4038/3305>.
- Gauthier, C. & Tardif, M. (2014). *A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes.
- Giumbelli, E. (2001) A religião que a política produz: sobre a história da política religiosa na França. *Revista de Ciências sociais*, 44(4) 807-840. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v44n4/a05v44n4>.
- Hengemüle, E. (2007a) *Educação Lassaliana: Que educação?* Canoas: Salles.

Hengemüle, E. (2007b). La Salle e a Modernidade. *Diálogo*, 10, 17-34. Disponível em: [http://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs\\_online/artigos/dialogo/2007\\_n10/ehengemule.pdf](http://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/artigos/dialogo/2007_n10/ehengemule.pdf).

Hengemüle, E.(s.d.) *La Salle: Uma leitura de leituras*. Canoas: Centro Universitário La Salle.

Hengemüle, E. (1997). *La Salle: uma leitura de leituras* – La Salle visto por autores ligados à história da educação e da pedagogia. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

Justo, H. (2003). *La Salle: Patrono do Magistério* (5ª ed.), Porto Alegre: Salles.

La Salle, J. B. De (2012). *Guia das Escolas Cristãs*. Canoas: Unilasalle.

La Salle, J. B. De (2013). *Obras Completas*. Canoas: Unilasalle.

Manacorda, M. A. (2010) *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 13ª ed., São Paulo: Cortez, 2010.

Martins, J. de S. (1994). *O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta*. São Paulo, SP: Hucitec.

Martins, J. de S. (2017). *Sociologia da fotografia e da imagem* (2ª ed). São Paulo: Contexto.

Morales, A. A. (1990). *Espíritu y vida: El ministerio educativo lasallista* (Vols 1-2). Bogotá: Monserrate.

Morales, A. A. (2001). *Pedagogía Lasallista: Asociados para una nueva propuesta educativa libertadora*. Lima: Distrito Lasallista de Perú.

Muñoz, D. (2013) Le maître: un homme entièrement engagé. In: Gil, P. M. & Muñoz, D. (orgs). *Que l'école aille toujours bien: Approche du modèle pédagogique lasallien*. Roma, Frères des Écoles Chrésiennes.

Nunes, R. A. da C. (1979). *História da educação na idade média*. São Paulo: Ed. da USP.

Nunes, R. A. da C. (1981). *História da educação no século XVII*. São Paulo: Ed. da USP.

*Sacrosancto e Ecumênico Concílio de Trento*. Lisboa, Officina Patriarcal de Francisco Luiz Ameno, 1781, tomos I e II [versão on-line]. Disponível em: <http://purl.pt/360/4/>.

Sauvage, M. (2001) *Jean Baptiste de La Salle et la fundation de son Instut: "Frères consacrés" en Église pour le Monde*. Roma, Maison Saint Jean Baptiste de La Salle.

Tagliavini, J. V. & Piantkoski, M. A (2013). João Batista de La Salle (1651-1719): um silêncio eloquente em torno do educador católico que modelou a escola moderna. *HISTEDBR On-line*, 13(53), 16-40. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640191/0>.