

**INSTITUCIONES CATÓLICAS
DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y ESCUELAS K-12 ASOCIADAS
EN ARAS DE LA JUSTICIA SOCIAL:
UN LLAMAMIENTO POR LA ESCOLARIZACIÓN¹**

Joan Whipp²

Universidad Marquette, Wisconsin USA

Martin Scanlan³

Universidad Marquette, Wisconsin USA

RESUMEN

Este artículo plantea la escolarización en las asociaciones surgidas entre Instituciones Católicas de Educación Superior y Escuelas Católicas K-12 que persiguen una escolarización socialmente justa. Se exploran la justicia, la preocupación ética, el aprendizaje y el proyecto social como marcos posibles de esta investigación.

Escolarizar dentro de la justicia social conlleva fomentar comunidades docentes y de aprendizaje que incluyan a estudiantes con múltiples dimensiones de diversidad. La Conferencia de Obispos Católicos de Estados Unidos (2005) orienta a los Educadores católicos hacia una educación en la justicia social mediante escuelas accesibles, asequibles y abiertas. En las últimas décadas, sin embargo, las escuelas católicas de primaria y secundaria, que atienden a un número importante de alumnos tradicionalmente marginados, se han esforzado por permanecer viables (Baker y Riordan, 1998; Brachear y Ramirez, 2005; Dwyer, 2005; Hamilton, 2008; Hunt, 2000; Riordan, 2000) a pesar de la prueba manifiesta de su éxito académico (Bryk, Lee y Holland, 1993; Cibulka, O'Brien y Zewe, 1982; Coleman, Hoffer y Kilgore, 1982; Convey, 1992; Fenzel, 2009; Hoffer, Greeley y Coleman, 1985; Hunt y otros, 2006; Irvine y Foster, 1996; Jepsen, 2003; Jeynes, 2006; Vitullo-Martin, 1979). Más recientemente, un crecido número de Instituciones católicas de educación superior (IES)

¹ Artículo publicado en *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, Volumen 13, N° 2 (Diciembre, 2009). La correspondencia relacionada con este artículo debe enviarse a la Dra. Joan Whipp, Política y Liderazgo Educativos, Escuela de Educación, Universidad Marquette, P.O. BOX 1881, Milwaukee, Wisconsin 53201-1881. Agradecemos a los editores de *Catholic Journal* por habernos permitido publicar este artículo en la *Revista Digital de Investigación Lasaliana*. Esta traducción del artículo se ajusta a la versión publicada.

² Joan Whipp es profesora adjunta y directora de formación de profesores en el departamento de Política y Liderazgo Educativos de la Escuela de Educación de la Universidad Marquette. E-mail: joan.whipp@marquette.edu

³ Martín Scanlan es profesor adjunto en el Departamento de Política y Liderazgo Educativos de la Universidad Marquette. E-mail: martin.scanlan@marquette.edu

se ha venido asociando con Archidiócesis y Escuelas católicas para promover la viabilidad y calidad de tales escuelas (O'Keefe y Scheopner, 2009). Algunos ejemplos de tales asociaciones entre IES y escuelas católicas incluyen:

- La Facultad de Boston, que está colaborando con la Escuela Asociada de St. Cloumbkille, una escuela de Primaria, diversa étnica y culturalmente, en la zona de Allston-Brighton en Boston, en cuanto a liderazgo educativo, economía, gestión de admisiones, formación del estudiante, curriculum, gestión de los medios y formación religiosa (enero, 2006).
- La Universidad Católica de América y la Archidiócesis de Washington, D.C. que están preparando ayudantes de educación especial para trabajar en las escuelas arquidiocesanas primarias y secundarias con el fin de mejorar las opciones de prestación de servicios a los estudiantes con necesidades especiales (Crowley y Wall, 2007).
- El Centro de Formación del Niño Urbano en la Universidad de Dayton y seis escuelas urbanas primarias católicas de Dayton, que están trabajando para tratar las necesidades emocionales, físicas y espirituales de los estudiantes y su formación a través de psicoeducación, consultas sobre salud conductual, orientación individual y familiar, el seguimiento de la salud conductual, la educación de la salud médica y la revisión y seguimiento médicos (Russell, Mercs y Eisenhut, 2008).
- La Universidad de Notre Dame y tres escuelas Magnificat de Primaria en South Bend (Indiana), Chicago y Washington, D.C., que están trabajando con vistas a una reforma total de la escuela, con recogida sistemática de datos y análisis del rendimiento estudiantil, ayuda, desarrollo del curriculum, preparación instructiva, preparación y apoyo en planteamientos estratégicos, preparación y apoyo de la dirección de la escuela, evaluación y planificación de la tecnología, solicitud de subvenciones y educación de los padres (Dallavis & Johnstone, este artículo).
- Un grupo de Universidades católicas y la red de Escuelas medias Natividad-San Miguel, que están colaborando para consolidar el paso de estas escuelas medias a la escuela secundaria y para apoyar la transición de sus graduados a la educación postsecundaria (Shields, 2008).
- El Consorcio Universitario para la Educación Católica acompaña a un grupo de Facultades y Universidades Católicas en el diseño y puesta en práctica de programas de ayuda al profesor graduado destinados a apoyar a las escuelas primarias y secundarias católicas que trabajan con elevado número de estudiantes, que viven en la pobreza, a lo largo y ancho de los Estados Unidos (Davies y Kennedy, en esta publicación; Smith y Nuzzi, 2007).

Mientras los hechos sugieren que las actuales asociaciones entre IES católicas apoyan a las Escuelas católicas en todos los niveles (primaria, secundaria y postsecundaria) para poner en práctica la Enseñanza social católica, también sugieren que de hecho estas asociaciones existen sólo como zonas de innovación más que como un esfuerzo sistémico a través de las instituciones por mejorar la educación y las oportunidades de

vida a todos los estudiantes en las Escuelas católicas y a su egreso. Por tanto, quedan fuera importantes lecciones a través de las cuales estas asociaciones podrían contribuir a objetivos más amplios de justicia social y de mejora de la escuela en la educación en todos los sectores: privados y públicos; laicos y religiosos.

En este artículo buscamos una investigación que explore la eficacia de las asociaciones de IES y escuelas, y su impacto en la enseñanza de la justicia social en las Escuelas católicas. También buscamos el debate de las implicaciones tanto dentro de la Comunidad educativa católica como en ámbitos educativos más amplios. Mientras que los Educadores católicos y los expertos en Educación católica parten evidentemente del saber en los marcos de la escuela laica, pensamos que el conocimiento creciente de las Escuelas católicas tiene el potencial de beneficiar no sólo a la Educación católica sino también a la educación en marcos educativos laicos.

Cómo la Investigación sobre Asociaciones de Instituciones de Educación Superior (IES) y Escuelas podría encajar en un campo emergente

El naciente campo del conocimiento en la Educación católica está creciendo de manera más claramente definida en los Estados Unidos y también internacionalmente (Grace, 2009; Grace y O'Keefe, 2007; Shulman, 2008; Staud, 2008). Para “llegar a constituir un campo robusto de conocimiento y práctica,” Shulman (2008) sugiere que el conocimiento de la Educación católica debe formular “grandes preguntas” que han de “comprobarse y discutirse entre las comunidades de teóricos y prácticos” (p. 13) tanto en la educación pública como en la privada. Sin embargo, como Grace (2009) expone en la publicación inaugural de *International Studies in Catholic Education* [Estudios Internacionales de Educación Católica], el conocimiento actual de la Educación católica es exiguo:

Por una parte, el Sistema educativo católico es la más amplia misión educativa mundial basada en la fe, con más de 200.000 escuelas y por encima de 1.000 universidades y facultades, mientras que, por otra parte, un conocimiento e investigación sistemáticos intentan ayudar, evaluar y desarrollar esta gran empresa cuando se enfrenta a múltiples retos del mundo contemporáneo (p. 7-8).

Por supuesto que un reto contemporáneo para las Escuelas católicas y públicas es llegar simultáneamente a ser más eficientes en el uso de recursos (humanos, fiscales, de materiales y herramientas) y más ambiciosas en los objetivos, lo que incluye la eliminación de desfases en los logros a través de la raza y la clase (Bryk, 2008, 2009). ¿Ayudan estas nuevas asociaciones a las Escuelas católicas que han estado intentando buscar y retener a los estudiantes tradicionalmente marginados en el cumplimiento de este reto? En caso afirmativo ¿cómo?

Para ayudar a los expertos en su esfuerzo por examinar críticamente estas asociaciones, sugerimos el empleo de marcos conceptuales que atraviesen los límites disciplinarios así como también las divisiones tradicionales entre Escuelas católicas y escuelas del sector público. En las secciones siguientes describimos cuatro de tales marcos: 1) un marco de justicia surgido de la teoría crítica y de la Doctrina social católica; 2) un marco de preocupación ética que sale de las teorías feministas y del pensamiento de las Órdenes religiosas católicas; 3) un marco de aprendizaje basado en la teoría del aprendizaje sociocultural junto con la Pedagogía jesuítica y lasaliana, y 4) el marco de un proyecto social derivado del negocio, la gestión y las páginas económicas así como de la

Estos cuatro marcos no se excluyen mutuamente ni constituyen una lista exhaustiva. Cada uno, sin embargo, proporciona una perspectiva válida desde la cual es posible examinar las asociaciones y reformas de la Escuela católica que son sistémicas y se orientan a la justicia social. En las siguientes secciones explicamos brevemente cada marco y sugerimos cuestiones que podrían tratarse en el conocimiento futuro de las asociaciones entre las IES y las escuelas.

Marcos conceptuales para la investigación de las asociaciones entre Instituciones de Educación Superior y Escuelas Católicas

Marco de Justicia

La Doctrina social católica, el Pensamiento jesuítico sobre educación y las corrientes de la pedagogía crítica sugieren que un marco de justicia podría ser la lente apropiada al estudiar las asociaciones entre universidades y escuelas católicas. Este marco indica a los expertos que pregunten si y cómo tales asociaciones buscan servir a las poblaciones marginales. La Doctrina social católica recalca la dignidad de la persona humana y prioriza formular opciones por los pobres; la Iglesia Católica institucional invita constantemente a las Escuelas católicas a proponer esta doctrina (Congregación para la Educación Católica, 1998, 2007; Grace, 2003), introduciendo prácticas generalizadas con aquellos estudiantes que tradicionalmente no salen bien parados en las escuelas (Tomasi, 2008). Del mismo modo, el Pensamiento jesuítico sobre la educación y la enseñanza recalca la educación basada en “una fe que hace justicia” (Arrupe, 1974/1994; 32ª Congregación General, 1975; Kolvenbach, 2000). En una charla pronunciada en la Conferencia de Educación sobre el Compromiso con la Justicia en la Educación Jesuítica, en la Universidad de Santa Clara (año 2000), Kolvenbach describió esto como una educación centrada en “educar a la persona completa en la solidaridad para con el mundo real,” de tal manera que, en los estudiantes, “cuando la experiencia directa toca el corazón [y] la mente se pueda sentir desafiada a cambiar... y actuar en favor de los derechos de los demás, especialmente de los menos aventajados y los oprimidos” (p. 155). Las teorías de la pedagogía crítica surgen del trabajo de los teóricos críticos, que utilizan un modelo analítico para comprender y enjuiciar las instituciones y estructuras, tomando la raza, el género y las clases como lentes fundamentales para hacerlo (Darder, Baltodano y Torres, 2003), y el trabajo de Paulo Freire, filósofo y educador de alfabetización de adultos en Brasil. Influida por la Teología cristiana de la liberación, Freire (1955/1970) desarrolló una filosofía de la enseñanza que abogaba por pasar a los estudiantes de receptores pasivos del conocimiento al crecimiento de una conciencia crítica de sí mismos y de su mundo que les llevaría a un trabajo activo contra diversas formas de opresión e injusticia en sus comunidades.

Estas tres perspectivas de la justicia -Doctrina social católica, Escritos jesuíticos sobre educación, y pedagogía crítica- tienden a solaparse. Por ejemplo, Oldenski (1997) y Chubbuck (2007) señalan el valor de utilizar la teoría crítica y la Doctrina social católica o la Pedagogía jesuítica para informar una educación centrada en la justicia social. La Pedagogía crítica ofrece un marco necesario al análisis crítico para defender eficazmente a los pobres y marginados, algo que algunos Educadores católicos (Hug, 2000) han expresado no acompaña siempre al voluntarismo y al servicio a menudo

acentuado en las Escuelas y Universidades católicas. Por otra parte, la Doctrina social católica (Consejo Pontificio para la Justicia y la Paz, 2005) y los Escritos ignacianos (Arrupe, 1974/1994; Traub, 2008) ofrecen la visión moral y espiritual y el razonamiento necesario para impulsar el análisis crítico de las instituciones sociales a la acción; una visión que puede faltar en las perspectivas de la pedagogía crítica (Chubbuck, 2007; Kincheloe y McLaren, 1994). Esta visión moral de la Doctrina social católica se asienta en la trascendencia de Dios a toda experiencia, la ética del Evangelio de Jesús y el objetivo de unir justicia y fe; todo lo cual fuerza a los cristianos no sólo a ser conscientes de las injusticias sociales, sino también a actuar frente a ellas.

La investigación sugiere, sin embargo, que estas perspectivas seculares y religiosas de la justicia se aplican contradictoriamente en las estructuras organizativas de las Escuelas católicas. En otras palabras, mientras que los valores de la justicia social pueden enseñarse en el currículum, no están profundamente vinculados a prácticas organizativas tales como el reclutamiento y el mantenimiento (de estudiantes y educadores), prestación de servicios (por ej., ayuda a estudiantes con necesidades especiales o con dominio limitado del inglés), financiación (por ej. modelos basados en la gratuidad) y administración (Scanlan, 2008). Los entendidos han sugerido que existen lagunas entre compromisos ligados con la justicia y modelos para aplicar estos compromisos en las Escuelas católicas a nivel internacional (Grace, 2003, 2009; Grace y O'Keefe, 2007) y en los Estados Unidos (Baker y Riordan, 1998; O'Keefe, y otros, 2004; O'Keefe y Scheopner, 2009). Por esta razón, los entendidos podrían considerar un marco de justicia asentado en la Doctrina social católica, el Pensamiento jesuítico sobre educación y la pedagogía crítica para estudiar cuestiones como éstas en las asociaciones que surgen entre IES y escuelas católicas:

1. ¿A quién atienden estas asociaciones? ¿Quién queda excluido?
2. ¿Hasta qué punto estas asociaciones posibilitan que las instituciones católicas emprendan acciones específicas que expandan/maximicen las oportunidades de estudiantes y familias tradicionalmente marginadas en las escuelas debido a barreras de raza, clase socioeconómica, lenguaje y/o discapacidad?
3. ¿De qué manera estas asociaciones promueven directamente manifestaciones tangibles de justicia social en las escuelas, tales como el aprendizaje de los estudiantes brillantes y la supresión de barreras para el aprendizaje de los estudiantes tradicionalmente marginados?
4. ¿Cómo estas asociaciones ofrecen oportunidades a estudiantes, profesorado y otros entornos interesados para unir sus acciones por la justicia social con el crecimiento y desarrollo de su fe religiosa (“una fe que hace justicia”)?

Marco Ético del Cuidado

Un segundo marco posible para estudiar las asociaciones de IES y las escuelas católicas es la preocupación ética descrita por entendidos religiosos y feministas. Yendo más allá de la preocupación por mero sentimiento, los escritores feministas (Gilligan, 1982; Held, 1995, 2007; Noddings, 1984, 2005) se centran en la propia responsabilidad moral para reconocer y responder a las necesidades de los otros. En una escuela humanitaria, los profesores se esfuerzan por ver que sus estudiantes progresan académica, emocional, moral, física y espiritualmente; se orienta a los estudiantes hacia el crecimiento y el bienestar del resto de los estudiantes; y los dirigentes buscan que no sólo los estudiantes sino también los profesores y todos los miembros de la comunidad escolar crezcan en

múltiples dimensiones. Noddings (1984, 2005) expone que la educación moral, desde la perspectiva de una ética humanitaria, tiene cuatro componentes principales: modelo, diálogo, práctica y confirmación. Para aprender a preocuparse, los estudiantes han de ver cómo los adultos se comportan en su mundo. Necesitan tener oportunidad de hablar sobre la preocupación y han de practicar las dos vertientes de recibir cuidado y de darlo. Igualmente, los adultos de una comunidad escolar necesitan ver modelos de dicha preocupación; necesitan ser capaces de dialogar sobre el cuidado en su escuela y de las oportunidades de dar y recibir cuidado. La confirmación significa que el cuidado de uno mismo -sea maestro, responsable o estudiante- confirma la mejor personalidad posible en los otros y atribuye los mejores motivos posibles al comportamiento de los otros. De esta manera los cuidadores ayudan al cuidado en su esfuerzo y consiguen alcanzar una sensación de su mejor personalidad posible. La literatura sobre liderazgo educativo (Beck, 1994; Starratt, 1994, 2003) ha surgido de este marco del cuidado ético para resaltar cómo los directores de las escuelas pueden preparar comunidades escolares que reúnan familias, estudiantes y personal en torno a valores y compromisos comunes para el éxito, particularmente en escuelas que van haciéndose cada vez más diversas.

Los entendidos que desean analizar las asociaciones de IES y escuelas católicas que buscan mejorar la educación y las oportunidades de la vida de los marginados, a menudo en escuelas tradicionales, pueden desear prestar particular atención a los escritores feministas críticos de color que han expuesto que los temas de integración y marginación han de estar en el centro de cualquier búsqueda educativa basada en el cuidado (Beauboeuf-Lafontant, 2002; Rolón-Dow, 2005; Thompson, 1998; Valenzuela, 1999). En estudios de experiencias escolares de estudiantes latinos, por ejemplo, Rolón-Dow (2005) y Valenzuela (1999) relacionan la teoría del cuidado con teorías críticas raciales para analizar los contextos socioculturales y de razas de las escuelas. El estudio etnográfico de Valenzuela de la tercera y cuarta generación de mexicanos americanos, y la primera y segunda generación de inmigrantes mexicanos en una escuela de secundaria de Houston, demuestra cómo las políticas de asimilación de las escuelas ignoran sistemáticamente la cultura, la raza y el lenguaje de los estudiantes descendientes de mexicanos. En un estudio de las ideas opuestas del cuidado por parte de los estudiantes latinos y de sus profesores blancos, Rolón-Dow (2005) encontró que “los relatos de los cuidados raciales basados en el déficit estaban articulados a menudo según que los maestros usaran como bases ideológicas sus propias experiencias y las experiencias históricas de grupos inmigrantes blancos” (p. 104) para discutir cómo las familias latinas se ocupan de sus hijos, de la educación de sus hijos y de su comunidad. Teóricos negros y latinos piden una concepción del cuidado en las escuelas que ve el “racismo y otras injusticias sistémicas como problemas, a la vez, sociales y educativos” (p. 77). Cuidar a los estudiantes afectados por el racismo incluye una “responsabilidad... la de refutar los estereotipos sociales impuestos a los niños” (p. 77) en niveles tanto individuales como institucionales. Beauboeuf-Lafontant (2002) expone que “cuidar no ha de considerarse sencillamente como una interacción interpersonal, diádica y apolítica” (p. 83), sino más bien como una herramienta clave para el “compromiso comunitario y el activismo político” (p. 83). Pérez Carreón, Drake y Calabrese Barton (2005) mantienen que la participación del cuidador “debe estudiarse en conexión con los espacios en los que tiene lugar esta participación, junto con los límites físicos, materiales y organizativos insertos en estos espacios” (p. 468). Los estudios de asociaciones centradas en contextos con amplio número de estudiantes marginados de la sociedad podrían mirar a estos lugares de participación como “espacios” donde se negocian capitales sociales y culturales, y se establecen y practican éticas del cuidado.

Parecido al énfasis sobre el cuidado en los escritos feministas, las tradiciones y carismas de un grupo de Órdenes religiosas católicas, incluidos Benedictinos y Jesuitas, añaden una dimensión espiritual a este marco conceptual del cuidado ético que podría ser particularmente apto para estudios de asociaciones de IES y escuelas católicas. Por ejemplo, desde la Edad Media, las comunidades de Benedictinos han invitado a otras a compartir la estabilidad de su vida común de oración, conversación, trabajo y silencio. A la luz de la Regla de San Benito (Benito de Nursia, 530/1949), los Benedictinos se han centrado en cómo las comunidades monásticas han de mostrar su “hospitalidad” dentro y fuera de sus comunidades. La Regla 53 de San Benito señala con detalle cómo los miembros de una comunidad monástica deben acoger, abrazar y atender las necesidades físicas, emocionales y espirituales de los visitantes. Los Benedictinos se esfuerzan por respetar a todos los miembros de la comunidad y a sus huéspedes “como a Cristo” sin distinciones basadas en riqueza, creencia, raza o género.

Los Jesuitas, siguiendo la vida y enseñanzas de San Ignacio de Loyola, destacan la “cura personalis” o “el cuidado a la totalidad de la persona.” Originalmente utilizado para describir la responsabilidad del Superior jesuita en el cuidado de cada miembro de su comunidad con sus propias cualidades, ideas, retos, necesidades y posibilidades, este valor se aplica ahora ampliamente para incluir la relación entre educadores y estudiantes, así como las relaciones profesionales entre cuantos trabajan en una escuela jesuítica o en el entorno universitario. La *Ratio Studiorum* de los Jesuitas (Compañía de Jesús, 1599/2005) señala explícitamente cómo quienes trabajan con jóvenes en sus escuelas han de preocuparse no sólo por el desarrollo intelectual y académico sino también por el desarrollo afectivo, moral y espiritual de los estudiantes. Los maestros y miembros del equipo directivo lo hacen a través del cuidado y de las relaciones personales con sus estudiantes así como con el modelado de una vida y de una serie de valores centrados en una vida para los demás más que en uno mismo.

Procediendo de marcos feministas y religiosos sobre el cuidado, el estudio sobre las asociaciones de las IES y las escuelas católicas podría considerar estas cuestiones:

1. ¿Cómo y hasta qué punto estas asociaciones impulsan el modelado del cuidado, el diálogo sobre el cuidado y la práctica del cuidado entre los miembros de la comunidad asociada? ¿Cómo se manifiestan las relaciones afectuosas entre los interesados en estas asociaciones?
2. ¿Qué factores de estas asociaciones promueven u obstaculizan el fomento del cuidado entre los individuos y las instituciones de la asociación?
3. ¿Hasta qué punto estas asociaciones permiten a profesores y responsables actuales y futuros cuidar intelectual, emocional y espiritualmente a los estudiantes y familias tradicionalmente marginados en la escuela por barreras de raza, clase, pobreza y lenguaje? ¿Catalizan y fortalecen las asociaciones el compromiso entre las IES y las comunidades locales?
4. ¿Hasta qué punto la mejora de procesos sólidos del cuidado en estas asociaciones guarda correlación con las mejoras medibles en los resultados del aprendizaje estudiantil que reducen las injusticias educativas?

Marco de Aprendizaje

El aprender proporciona otro marco potencial para apoyar el pensamiento y la

investigación sobre las asociaciones de IES y escuelas católicas. Las teorías del aprendizaje sociocultural (Lee, 2007; Moll y Greenberg, 1990; Tharp y Gallimore, 1988; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991) y las comunidades de aprendizaje profesional (Drago-Severson, 2007; Spillane y Louis, 2002; Stoll y Louis, 2007; Wenger, 1999), así como los puntos de vista del aprendizaje Lasaliano (Johnston y otros, 1997) y Jesuítico (Centro Internacional de Educación Jesuítica, 1993), ofrecen modos complementarios de pensar en el impacto de la asociación sobre el aprendizaje y la enseñanza. Las Teorías socioculturales del aprendizaje y la comunidad profesional de aprendizaje se centran en el aprendizaje de muchos interesados dentro de estas asociaciones (estudiantes, maestros, responsables, organizaciones) así como en los complejos contextos ambientales donde tienen lugar el aprendizaje y otros asuntos de estas asociaciones. Ambas perspectivas, Lasaliana y Jesuítica, sobre el aprendizaje ofrecen importantes marcos, desde la tradición católica, para pensar sobre la educación holística de los alumnos de Escuelas católicas que incluyen no sólo atención a las dimensiones cognitivas y socioculturales, sino también a las dimensiones emocionales y espirituales del aprendizaje.

De acuerdo con la teoría sociocultural, el aprendizaje se sitúa, social y culturalmente, en contextos de vida y trabajo diarios (Brown, Collins, Duguid, 1989; Lave y Wenger, 1991; Lee, 2007; Moll y Greenberg, 1990; Rogoff, 1990; Tharp y Gallimore, 1988; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991). El aprendizaje es resultado de una interacción dinámica entre individuos, otras personas y mecanismos culturales, y todos ellos contribuyen a la formación social de la mente individual (Wertsch, 1991) y conducen a la realización de objetivos socialmente valiosos (Engestrom, Mietinen y Punamaki, 1999).

Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje individual tiene lugar siempre en un contexto social donde los alumnos buscan el apoyo de los iguales más capaces o de maestros y/o herramientas o mecanismos técnicos en sus “zonas de desarrollo próximo”. Mediante la participación dirigida en actividades compartidas dentro de un contexto específico, los individuos hacen acopio del conocimiento, habilidades e información necesarios para funcionar dentro de su particular comunidad sociocultural (Putnam y Borko, 2000; Rogoff, 1990). El número y tipo de actividades que tienen lugar dentro del entorno de las asociaciones son oportunidades que dictan el tipo y diversidad de desarrollo dentro de las mismas. Por tanto, para maximizar el aprendizaje de muchos individuos dentro de múltiples “zonas de desarrollo próximo”, el ambiente asociativo del aprendizaje debe construirse como un tapiz rico y complejo de actividades; y debe haber repetidas oportunidades de actividades compartidas y de acceso a la experiencia (Moll y Greenberg, 1990) por parte de todos los miembros de la comunidad de aprendizaje.

A causa de la ubicación del aprendizaje y su conexión crítica con la práctica diaria, un grupo de expertos socioculturales (Gonzalez, Moll y Amanti, 2005) ha demostrado la necesidad de actividades en cualquier asociación de IES y escuelas, lo que Lee (2007) llama las “manifestaciones culturales de conocimiento formadas por repeticiones prácticas diarias” (p. 25) que traen a la clase estudiantes racial, étnica y lingüísticamente diversos. Expertos socioculturales han mostrado cómo los maestros pueden usar estas “manifestaciones culturales del conocimiento” para ayudar a los estudiantes a alcanzar niveles altos de razonamiento literario (Lee, 2007), escritura (Ball, 1995), pensamiento algebraico (Moses y Cobb, 2001; Silva, Moses, Rivers y Johnson, 1990), y

aprendizaje científico (Rosebery, Warren, Ballenger y Ogonowski, 2005; Rosebery, Warren y Conant, 1992).

La teoría del aprendizaje sociocultural se ha aplicado también al aprendizaje organizativo (Wenger, 1999) y ha dado bases al reciente conocimiento sobre comunidades profesionales de aprendizaje (Drago-Severson, 2007; Spillane y Louis, 2002; Stoll y Louis, 2007). El conocimiento actual define las comunidades de aprendizaje profesional como el conjunto de profesores y dirigentes de las escuelas que cuestionan y colaboran en una visión compartida del aprendizaje estudiantil para asegurar el éxito de todos los estudiantes. Los estudios de escuelas que funcionan como comunidades de aprendizaje profesional (Goldstein, 2004; Marks y Louis, 1999; Spillane, Halverson y Diamond, 2004) sugieren que tales escuelas tienen estas características: 1) liderazgo compartido y de apoyo, 2) creatividad activa, 3) valores compartidos y visión centrada en el aprendizaje, 4) una cultura de trabajo colaborativo y 5) un objetivo en la mejora continua y en los resultados.

Los puntos de vista Lasaliano y Jesuítico sobre el aprendizaje se amplían en marcos socioculturales con énfasis en la educación holística de los alumnos que incluyen no sólo atención a las dimensiones cognitivas y socioculturales sino también a las dimensiones emocionales y espirituales del aprendizaje en aulas y escuelas. Además, estos enfoques brotan de una visión de los seres humanos, cuya finalidad en la tierra se enraíza en una fe en Dios que les impulsa al servicio de otros y a actuar contra la injusticia. Desde el siglo XVII, el pensamiento y escritos de San Juan Bautista de La Salle, fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, han hecho hincapié en una llamada a los Hermanos religiosos a vivir en comunidad y ofrecer a los alumnos necesitados una educación de calidad cimentada en la fe, los valores del Evangelio y en un espíritu de comunidad y servicio a los otros (Johnston y otros, 1997). Asimismo, desde el siglo XVI, el pensamiento y escritos de San Ignacio de Loyola han inspirado a los Jesuitas a guiar a los alumnos a ser “hombres y mujeres para los demás” (Arrupe, 1974/1994). Ignacio vio a los alumnos como individuos que necesitan construir y experimentar activamente significados nuevos y comprensión de lo que ya saben, sienten, valoran e imaginan. Así el profesor guía a los alumnos a reflexionar sobre lo que han aprendido. Esta reflexión debe, entonces, conducir a la acción. Si esta acción “no puede transformar inmediatamente el mundo en una comunidad global de justicia, paz y amor... debería constituir, al menos, un paso en esa dirección.” (Consejo Internacional de la Educación Jesuítica, 1993, p. 28).

A la luz de la teoría sociocultural del aprendizaje, de la investigación profesional de la comunidad de aprendizaje y de los puntos de vista Lasaliano e Ignaciano sobre el aprendizaje, los expertos que examinan las asociaciones de las IES y escuelas católicas podrían preguntarse:

1. ¿Cómo y hasta qué punto las actividades de estas asociaciones apoyan el aprendizaje académico, profesional, emocional y espiritual, y la formación de los participantes (estudiantes, profesorado y dirigentes) en actitudes medibles y reproducibles?
2. ¿Qué éxito tienen estas asociaciones al preparar específicos “fondos de conocimiento” (Gonzalez, Moll y Amanti, 2005), “los modos culturales de conocimiento” (Lee, 2007), y “los contextos” (Consejo Internacional de la

Educación Jesuítica Internacional, 1993) que estudiantes, padres, profesores, dirigentes y personal universitario traen a las comunidades escolares de estas asociaciones?

3. ¿Hasta qué punto pueden estas asociaciones considerarse Comunidades católicas de aprendizaje? ¿Qué factores adoptan estas asociaciones como comunidades católicas de aprendizaje? ¿Qué factores impiden a las asociaciones convertirse en Comunidades católicas de aprendizaje?

Proyecto Social

Un último marco conceptual que los expertos podrían considerar al examinar las asociaciones de IES y escuelas católicas es el proyecto social a la luz de la Doctrina social católica. Durante varias décadas el proyecto se ha mantenido como un ideal en el mundo de los negocios, la gestión y la economía y, tradicionalmente, ha estado orientado básicamente a fines económicos (Drucker, 1985). Los emprendedores son personas altamente motivadas, orientadas a los resultados y a la solución de problemas, que se mantienen responsables de sus acciones y pueden tolerar la ambigüedad (Hassel, 2008; Kao, Kao y Kao, 2002; Martin y Osberg, 2007). Ven oportunidades y actúan sobre ellas de forma innovadora, original y creativa; el resultado es el éxito financiero.

El proyecto social se orienta fundamentalmente a objetivos sociales antes que económicos (Drayton, 2006; Martin y Osberg, 2007). El término apareció primero en la literatura de los años 70 (Banks, 1972) y alcanzó popularidad una década después con la aparición de varias fundaciones que promocionaban a emprendedores sociales como agentes de cambio (Dees, 2001; Schlee, Curren y Harich, 2009; Thompson y Doherty, 2006): “El impacto relacionado con la misión se constituye en criterio central, no la creación de riqueza” (Dees, 2001, p. 2). Martin y Osberg (2007) recalcan que el proyecto social se inicia con la identificación de una situación de exclusión, marginación o sufrimiento; por ej., prácticas comerciales injustas, discrepancias en el cuidado de la salud, ecosistemas amenazados o desigualdades educativas. El emprendedor social combina entonces “inspiración, creatividad, acción directa, ánimo y fortaleza” (p. 35) para enfrentarse a estas situaciones.

Estas orientaciones de proyecto social están de acuerdo con la Doctrina social católica, descrita anteriormente en el marco de la justicia. Concretamente, estas orientaciones trabajan los valores difundidos por la Doctrina social católica. Ésta ha mantenido, durante largo tiempo, que el desarrollo económico, social, político y cultural debería reducir la opresión y servir al bien común (por ej., Benedicto XVI, 2009; Pablo VI, 1967). Concretamente, en cuanto a las Escuelas católicas, la Iglesia recalca la importancia de proporcionar educación a todos, con preferencia a los marginados de la sociedad (Tomasi, 2008). En esta misma línea, la Conferencia de Obispos Católicos de los Estados Unidos (2005) ha urgido la reforma de las Escuelas católicas de la nación para que sean disponibles, accesibles y asequibles. El proyecto social describe los esfuerzos por crear tal reforma (por ej., mediante estructuras financieras innovadoras que reemplacen las propuestas basadas en el pago o mediante modelos de servicio originales que permitan la accesibilidad a los estudiantes con necesidades especiales).

El proyecto social en las escuelas – a saber, innovaciones e innovadores ambiciosos, con abundantes recursos estratégicos y orientados a los resultados- se ha reconocido

cada vez más como central para muchas reformas en la mejora efectiva de la escuela (Fullan, 1997; Hess, 2008; Levine, 2006). Bryk y Gomez (2008) argumentan que los emprendedores sociales pueden promover investigación y diseño que “transformen la manera como desarrollamos y apoyamos a los profesionales de la escuela; las herramientas, materiales, ideas y testimonios con los que trabajan; y las oportunidades de instrucción que ofrecemos a los estudiantes para el aprendizaje” (p. 182). Por esta razón, Bryk y Gómez estimulan las asociaciones entre universidades, escuelas K-12 y proyectos sociales.

Tales asociaciones pueden catalizar respuestas innovadoras a los muchos retos técnicos y organizativos que las escuelas enfrentan a todos los niveles y en todos los sectores: fortaleciendo el ambiente de enseñanza y aprendizaje (por ej., promoviendo el ajuste curricular, elevando la exigencia académica, mejorando el clima de aprendizaje en la escuela); forjando la capacidad profesional (por ej., desarrollando estrategias pedagógicas más receptivas y sistemas de formación profesional); y fomentando las relaciones entre escuela y comunidad (por ej., facilitando apoyos sociales institucionales y servicios directos en las escuelas, y comprometiendo a padres y responsables en los esfuerzos de escolarización). Centrándose más exhaustivamente en educar a los estudiantes tradicionalmente marginados en las Escuelas católicas, las asociaciones de IES y escuelas católicas socialmente emprendedoras pueden desarrollar eficazmente modelos de prestación de servicio a estudiantes con necesidades especiales o con limitado dominio del inglés y desarrollar estructuras económicas y de gobierno que promuevan escuelas vibrantes para estudiantes sin depender del pago. Tales asociaciones se describen frecuentemente en el contexto de políticas innovadoras y de prácticas que mejoran las Escuelas católicas (Haney y O’Keefe, 2009; Selected Programs for Improving Catholic Education, 2009).

A la luz de este conocimiento sobre el proyecto educativo y a la luz de la Doctrina social católica, los expertos, analizando las asociaciones de IES y escuelas católicas, podrían preguntarse:

1. ¿Hasta qué punto pueden estas asociaciones verse como socialmente emprendedoras? ¿De qué manera impulsan innovaciones ambiciosas, plenas de recursos, estratégicas, orientadas a los resultados y que buscan reducir las desigualdades educativas promoviendo el rendimiento del alumno?
2. ¿Forman las asociaciones, como emprendedores sociales, a los maestros y líderes en las instituciones asociadas? En caso afirmativo, ¿cómo? Y en caso negativo, ¿por qué no?
3. ¿Cómo afectan las innovaciones y/o los innovadores en estas asociaciones a los resultados de los estudiantes tradicionalmente marginados en las escuelas? ¿Cómo cumplen con la llamada de los Obispos de Estados Unidos para hacer las Escuelas católicas disponibles, accesibles y asequibles?
4. ¿Cómo reflejan las asociaciones exitosas de IES y escuelas católicas los atributos de un “proyecto” social, visto en similares instituciones de otros campos (por ej., asociaciones sin ánimo de lucro y/o basadas en la fe y centradas en el cuidado de la salud, el cuidado de los niños, temas ambientales o la formación de la fuerza de trabajo)?

Conclusión

En este artículo nos hemos formado un concepto de cómo el conocimiento de las asociaciones de IES y las escuelas católicas podría informar y promover la educación de la justicia social en comunidades educativas tradicionales. Creemos que nuestra llamada es importante y oportuna por varias razones. Primero, muchas Escuelas católicas han escogido atender a un número amplio de estudiantes que se enfrentan a barreras de raza, clase, discapacidad o de lenguaje en escuelas tradicionales que luchan por sobrevivir. Podrían beneficiarse de una información sólida sobre cómo crear eficazmente asociaciones más firmes con Instituciones católicas de educación superior que comparten su misión de desarrollo de la fe y del servicio a otros y podrían ofrecerles importantes recursos para el desarrollo humano, material y profesional. Al mismo tiempo, las Instituciones católicas de educación superior tienen mucho que aprender sobre cómo construir asociaciones más firmes con Escuelas católicas. Tales asociaciones pueden ser escenarios naturales, convenientes y simbióticos para el aprendizaje del servicio estudiantil y para experiencias en prácticas, para la investigación y servicio del profesorado, el reclutamiento de estudiantes y la ayuda comunitaria.

Segundo, como se subraya en este artículo, el conocimiento de estas nuevas asociaciones de IES y escuelas católicas tiene el potencial de examinar un grupo de “importantes preguntas” (Shulman, 2008) que los educadores de la educación pública y privada han venido considerando durante décadas. Por ejemplo: ¿Cómo reducir las deficiencias del fracaso escolar, particularmente en escuelas urbanas? ¿Cómo asegurar que todos los estudiantes de las escuelas tengan igual acceso al empleo y a las oportunidades educativas después de la enseñanza secundaria? Frente a la continua evidencia de desigualdades en las ofertas educativas a todos los niveles en muchos estudiantes de los Estados Unidos (Gamoran y Long, 2006; Harvey y Anderson, 2005; Swanson, 2003), hay indicios de que algunas asociaciones de IES y escuelas católicas ofrecen posibles alternativas a quienes han permanecido marginados tradicionalmente en las escuelas (Fenzel, 2009). Sin embargo, las explicaciones serias de estos éxitos, usando marcos conceptuales consistentes que aplican la teoría a la práctica, son todavía muy limitadas.

Finalmente, el conocimiento de las asociaciones de IES y escuelas católicas orientadas a una educación justa socialmente tiene el potencial de contribuir a debates más amplios en torno a la equidad educativa. Tales asociaciones pueden enriquecer nuestra comprensión de cómo enlazar culturas dispares de universidades y escuelas para promover una reforma sistémica de la escuela (Clark, 1999; Goodlad, 1993; Jaeger y Thornton, 2006; Maeroff, 1983; Miller, 2007), especialmente en escuelas que atienden a amplias poblaciones de estudiantes que tradicionalmente han estado poco atendidas en las escuelas, aunque puedan compartir una herencia y misión espirituales comunes. Las asociaciones de IES y escuelas católicas, igual que las laicas, a menudo necesitan reconciliar enormes diferencias en culturas organizativas, administrativas y de profesorado, prioridades y filosofías educativas, cuando unifican esfuerzos para conseguir una educación socialmente más justa de los estudiantes.

Bibliografía⁴

- Arrupe, P. (1994). *Men for Others*. En C. E. Melrose (Ed.), *Foundations* (pp. 31-40). Washington, D.C.: Jesuit Secondary Education Association. (Obra publicada en 1974) [*Men for Others* ha aparecido en español con el título: *Hombres para los Demás*].
- Baker, D. R., y Riordan, C. (1998). La “selección” de la escuela católica americana y la crisis de la educación nacional. *Phi Delta Kappan*, 80(1), 16-23.
- Ball, A. F. (1995). Diseño de textos en la escritura de los estudiantes afroamericanos urbanos: Enseñar a los estudiantes en situaciones pluriculturales. *Urban Education*, 30(3), 253-289.
- Banks, J.A. (1972). *The sociology of social movements*. Londres: Macmillan.
- Beauboeuf-Lafontant, T. (2002). Una experiencia femenina del cuidado: comprender la pedagogía de profesoras negras ejemplares. *Urban Review*, 34(1), 71-86.
- Beck, L. G. (1994). *Reclaiming educational administration as a caring profession*. New York: Teachers College Press.
- Benedicto XVI. (2009). *Caritas in veritate* [Desarrollo Humano Integral en la Caridad y la Verdad]. Ciudad del Vaticano: 19 julio, 2009, en http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvienc_20090629_caritas-in-veritate_sp.html
- Benito de Nursia. *Regla de San Benito*, en <http://www.sbenito.org/regla/rb>
- Brachear, M., y Ramirez, M. (25 febrero, 2005). Parroquias negras y latinas afectadas durísimamente por la decisión. *Chicago Tribune*. 26 mayo, 2009, en <http://www.chicagotribune.com/news/local/chi-0502250210feb25,1,3629470.story?coll=chi-news-local-hed>.
- Brown, J. S., Collins, A., y Duguid, P. (1989). Proceso cognitivo y cultivo del aprendizaje. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bryk, A. (2008). Escuelas católicas, educación católica e investigación educativa católica: una conversación con Anthony Bryk. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 12(2), 135-147.
- Bryk, A. (enero, 2009). *Catholic schools and the common good: Future directions and challenges*. Trabajo presentado en la Conferencia Católica de Educación Superior, Los Angeles, CA.
- Bryk, A. S., y Gomez, L. (2008). *The future of educational entrepreneurship: Possibilities for school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., y Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chubbuck, S. M. (2007). Enseñanza socialmente justa y complementariedad de la pedagogía ignaciana y la pedagogía crítica. *Christian Higher Education*, 6(3), 239-265.
- Cibulka, J. G., O'Brien, T. J., y Zewe, D. (1982). *Inner-city private elementary schools: A study*. Milwaukee, WI: Marquette University Press.
- Clark, R. W. (1999). *Effective professional development schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coleman, J. S., Hoffer, T., y Kilgore, S. (1982). *High school achievement: Public, Catholic, and private compared*. Nueva York: Basic Books.
- Congregación para la Educación Católica. (1998). *La Escuela Católica en los umbrales del Tercer Milenio*. Roma: www.vatican.va/roman_curia/congregations.
- Congregación para la Educación Católica. (2007). *Educar juntos en la escuela católica. Misión compartida de personas consagradas y fieles laicos*. Roma: www.vatican.va/roman_curia/congregations.
- Convey, J. J. (1992). *Catholic schools make a difference: Twenty-five years of research*. Washington, D.C: National Catholic Educational Association.
- Crowley, A. L. W., y Wall, S. (2007). Apoyo en las escuelas católicas a niños con discapacidades. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*. 10(4), 508-522.

⁴ En la medida de lo posible, algunos datos que provienen en inglés los hemos proporcionado en español (N. del T.).

- Dallavis, C., y Johnstone, J. (2009). Asociación evolutiva de universidad y escuela: La Universidad de Notre Dame y las escuelas Magnificat. *Catholic Education: A Journal of Inquiry & Practice*, 13(2), 224-247.
- Darder, A., Baltodano, M., y Torres, R. D. (2003). *The critical pedagogy reader*. Nueva York: Routledge Falmer Press.
- Davies, M., y Kennedy, K. (2009). Llamados a colaborar: el consorcio de la universidad para la educación católica. *Catholic Education: A Journal of Inquiry & Practice*, 13(2), 248-275.
- Dees, J. G. (2001). *The meaning of "social entrepreneurship"*. Durham, Carolina del Norte: El Duke Center para el fomento del Proyecto Social. 19 mayo, 2009, en http://www.caseatduke.org/documents/dees_sedef.pdf
- Documents of the thirty-second congregation of the Society of Jesus*. (1975). Washington, D.C: The Jesuit Conference.
- Drago-Severson, E. (2007). Equipo de ayuda al profesorado: Directores como líderes del progreso profesional. *Teachers College Record* 109(1), 70-125.
- Drayton, B. (2006). Todos como agentes de cambio: El objetivo máximo del proyecto social. *Innovations*. 1(1), 80-96.
- Drucker, P. F. (1985). *Innovation and entrepreneurship: Practice and principles*. Nueva York: Harper & Row.
- Dwyer, J. (13 febrero, 2005). En otros tiempos excelsas, las escuelas católicas ven que su posición pierde fuerza. *New York Times*, p. 37.
- Engestrom, Y., Miettinen, R., y Punamaki, R.-L. (1999). *Perspectives on activity theory*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Fenzel, L. M. (2009). *Improving urban middle schools: Lessons from the Nativity schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Continuum. (Publicado en 1955) [el título en español es *Pedagogía del Oprimido*].
- Fullan, M. (1997). *What's worth fighting for in the principalship*. Nueva York: Teachers College Press.
- Gamoran, A., y Long, D. (2006). *Equality of educational opportunity: A 40-year retrospective*. Madison, WI: Centro de Wisconsin para la investigación en educación.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychology theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goldstein, J. (2004). Entender el liderazgo compartido: El caso de la ayuda entre iguales. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(2), 173-197.
- Gonzalez, N. E., Moll, L., y Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practice in households, communities, and classrooms*. Mahweh, NJ: Erlbaum.
- Goodlad, J. (1993). Asociaciones entre escuelas y universidades; escuelas asociadas. *Educational Policy*, 7(1), 24-39.
- Grace, G. (2003). "Primero y ante todo la Iglesia ofrece su servicio cultural a los pobres": clase, desigualdad y escolarización católica en los contextos actuales. *International Studies in Sociology of Education*, 13(1), 35-53.
- Grace, G. (2009). Sobre el estudio internacional de la educación católica: por qué necesitamos más conocimiento e investigación sistémicos. *International Studies in Catholic Education*, 1(1), 6-14.
- Grace, G., y O'Keefe, J. M. (2007). Las escuelas católicas se enfrentan a los retos del siglo XXI: perspectiva general. En G. Grace y J. M. O'Keefe (Eds.), *International handbook of Catholic education: Challenges for school systems in the 21st Century* (Vol. 1, pp. 1-14). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Hamilton, S. W. (Ed.). (2008, Abril). *Who will save America's urban Catholic schools?* Nueva York: Thomas Fordham Institute.
- Haney, R. M., y O'Keefe, J. M. (Eds.). (2009). *Design for success I: New configurations for Catholic schools*. Washington, D.C.: National Catholic Educational Association.
- Harvey, W. B., y Anderson, E. L. (2005). *Minorities in higher education 2003-2004: Twenty-first annual status report*. Washington, D.C.: American Council on Education.

- Hassel, B. (2008). Atraer emprendedores a las K-12. En F. Hess (Ed.), *The future of educational entrepreneurship: Possibilities for school reform* (pp. 45-64). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Held, V. (Ed.). (1995). *Justice and care: Essential readings in feminist ethics*. Boulder, CO: Westview.
- Held, V. (2007). *The ethics of care: Personal, political, and global*. New York: Oxford University Press.
- Hess, F. M. (Ed.). (2008). *The future of educational entrepreneurship: Possibilities for school reform*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Hoffer, T., Greeley, A. M., y Coleman, J. S. (1985). Mejoría del rendimiento en las escuelas públicas y católicas. *Sociology of Education*, 58(2), 74-97.
- Hug, J. E. (20 mayo, 2000). Educar para la justicia: La misión más importante de cualquier universidad es trabajar por el cambio social. *America*, 182(18), 16-19.
- Hunt, T. C. (2000). Historia de las escuelas católicas en Estados Unidos: perspectiva general. En T. C. Hunt, T. E. Oldenski, y T. J. Wallace (Eds.), *Catholic school leadership: An invitation to lead* (pp. 34-58). Nueva York: Falmer Press.
- Hunt, T. C., Bauch, P., Cattaro, G. M., Smith, K., Nuzzi, R., y Casino, S. (abril, 2006). *Catholic schools in the public interest: Past, present, and future*. Documento presentado en la reunión anual de la asociación americana de investigación educativa, Chicago, IL. International Center for Jesuit Education. (1993). *Pedagogía ignaciana: enfoque práctico*. Roma. 13 Julio, 2009, en http://www.sjweb.info/documents/education/pedagogy_en.doc
- Irvine, J. J., y Foster, M. (Eds.). (1996). *Growing up African American in Catholic schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- Jaeger, A. J., y Thornton, C. H. (2006). Ni honores ni compensación: Profesorado y servicio público. *Educational Policy*, 20(2), 345-366.
- Jan, T. (22 marzo, 2006). El Boston College ayuda a dirigir escuelas primarias problemáticas. *The Boston Globe*. 29 mayo, 2009, en http://www.boston.com/news/education/k_12/articles/2006/03/22/bc_to_help_ailing_elementary_school/
- Jepsen, C. (2003). Eficacia de la escolarización primaria católica. *Journal of Human Resources* 38(4), 928-941.
- Jeynes, W. (abril, 2006). *A meta-analysis: The effects of Catholic and Protestant schools*. Documento presentado en la reunión anual de la asociación americana de investigación educativa, Chicago, IL.
- Johnston, J., Rodriguez, A., Corral, M., Hofer, M., Josse, P., Rummery, G., y otros (1997). *La misión lasaliana: educación humana y cristiana; una misión compartida*, Centro Vocacional La Salle, Valladolid.
- Kao, R. W. Y., Kao, K. R., y Kao, R. R. (2002). *Entrepreneurism: A philosophy and a sensible alternative for the market economy*. River Edge, NJ: Imperial College Press.
- Kincheloe, J. L., y McLaren, P. L. (1994). Replantear la teoría crítica y la investigación cualitativa. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 138-157). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kolvenbach, P. (octubre, 2000). *The service of faith and the promotion of justice in American Jesuit higher education*. Conferencia en el Instituto Bannan para la educación jesuítica y los valores cristianos, Santa Clara University, Santa Clara, CA. 28 de mayo, 2009, en http://www.scu.edu/news/attachments/kolvenbach_speech.html
- Labrador, C., *La "Ratio Studiorum" de los jesuitas*, UCPM, Madrid, 1986.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lee, C. D. (2007). *Culture, literacy, and learning: Taking bloom in the midst of the whirlwind*. Nueva York: Teachers College Press.
- Levine, A. (2006). *Educating school leaders*. Nueva York: Proyecto de Escuelas de Educación.
- Maeroff, G. I. (1983). *Schools and college: Partnerships in action*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Marks, H. M., y Louis, K. S. (1999). Delegación de poderes en el profesor y capacidad para el aprendizaje organizativo. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707-750.

- Martin, R. L., y Osberg, S. (Primavera 2007). Proyecto Social: El problema de la definición. *Stanford Social Innovation Review*, 29-39.
- Miller, P. M. (2007). "Subirse a la galería para ver debajo los modelos en la pista de baile": analizar el trabajo organizativo en una colaboración universidad – escuela - comunidad. *Journal of School Leadership*, 17(2), 222-245.
- Moll, L. C., y Greenberg, J. B. (1990). Crear espacios de posibilidades: combinar contextos sociales en la enseñanza. En L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 319-348). Nueva York: Cambridge University Press.
- Moses, R. P., y Cobb, C. E., Jr. (2001). *Radical equations: Math literacy and civil rights*. Boston: Beacon Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2ª ed.). Nueva York: Teachers College Press.
- O'Keefe, J. M., Greene, J. A., Henderson, S., Connors, M., Goldschmidt, E., y Shervish, K. (2004). *Sustaining the legacy: Inner-city Catholic elementary schools in the United States*. Washington, D.C: National Catholic Educational Association.
- O'Keefe, J. M. y Scheopner, A. J. (2009). Salvar la brecha: Escuelas católicas urbanas tratan los logros educativos y la desigualdad de oportunidades en Estados Unidos. *International Studies in Catholic Education*. 1 (1), 15-29.
- Oldenski, T. (1997). *Liberation theology and critical pedagogy in today's Catholic schools: Social justice in action*. Nueva York: Garland Press.
- Pablo VI. (1967). *Populorum progressio* [Desarrollo de los pueblos]. 16 marzo, 1967, en http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/encyclicals/documents/hf_p-ienc_26031967_populorum_esp.html
- Pérez Carreón, G., Drake, C, y Calabrese Barton, A. (2005). Importancia de la presencia: experiencias de compromiso escolar de padres inmigrantes. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465-498.
- Consejo Pontificio "Justicia y Paz". (2 abril 2004). Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia en http://vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc
- Putnam, R. T., y Borko, H. (2000). ¿Qué tienen que decir los nuevos puntos de vista del conocimiento y del pensamiento en torno a la investigación sobre el profesor? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Riordan, C. (2000). Tendencias demográficas estudiantiles en las escuelas secundarias católicas, 1972-1992. En J. Youniss y J. J. Convey (Eds.), *Catholic schools at the crossroads: Survival and transformation* (pp. 33-54). Nueva York: Teachers College Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rolón-Dow, R. (2005). Cuidado crítico: análisis colorido de relatos sobre el cuidado en las experiencias educativas de muchachas portorriqueñas. *American Educational Research Journal*, 42(1), 77-111.
- Rosebery, A. S., Warren, B., Ballenger, C., y Ogonowski, M. (2005). El potencial generativo del conocimiento diario de los estudiantes en la ciencia del aprendizaje. En T. A. Romberg, T. P. Carpenter, y R. Dremock (Eds.), *Understanding mathematics and science matters* (pp. 55-79). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rosebery, A. S., Warren, B., y Conant, F. R. (1992). Apropiarse de la disertación científica: Conclusiones de las aulas de minorías lingüísticas. *Journal of the Learning Sciences*, 2(1), 61-94.
- Russell, L., Merces, R., y Eisenhut, S. (2008). *The Urban Child Development Resource Center 2007/2008 end of the year report*. Dayton, OH: Urban Child Development Resource Center.

- Scanlan, M. (2008). La gramática de la enseñanza católica y las escuelas radicalmente "católicas". *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 12(1), 25-54.
- Schlee, R. P., Curren, M. T., y Harich, K. R. (2009). Preparar un currículum mercantil para apoyar cursos de proyecto social y certámenes de temas sociales. *Journal of Marketing Education*, 31(1), 5-15.
- Programas selectos para mejorar la educación católica. (2009). *Selected Programs for Improving Catholic Education*. Washington, D.C.: National Catholic Educational Association. 23 febrero, 2009, en <http://www.ncea.org/services/SPICE.asp>
- Shields, T. (2008). *A just education in underserved communities: A national summit sponsored by the Nativity Miguel Network of Schools*. Washington, D.C.: NativityMiguel Network of Schools.
- Shulman, L. (2008). Pensamientos preliminares sobre la creación de un campo que podría aplicarse a la educación católica. En J. Staud (Ed.), *The Carnegie conversation on Catholic education* (pp. 12-14). Notre Dame, IN: Alliance for Catholic Education Press.
- Silva, C M., Moses, R. P., Rivers, J., y Johnson, P. (1990). El proyecto de álgebra: Hacer que las matemáticas de las escuelas medias cuenten. *Journal of Negro Education*, 59(3), 375-391.
- Smith, P. A., y Nuzzi, R. (2007). Más allá de las congregaciones religiosas: Responder a los nuevos retos en la educación católica. En G. Grace y J. M. O'Keefe (Eds.), *International handbook of Catholic education: Challenges for school systems in the 21st Century* (Vol. 1, pp. 103-124). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Spillane, J. P., Halverson, R. y Diamond, J. B. (2004). Hacia una teoría de la práctica del liderazgo: Perspectiva repartida. *Journal of Curriculum Studies* 36(1), 3-34.
- Spillane, J. P. y Louis, K. A., (2002), Procesos y prácticas de la mejoría escolar: aprendizaje profesional para aumentar la capacidad instructiva. En J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (101º anuario de la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación), Chicago: University of Chicago Press.
- Starratt, R. (1994). *Building an ethical school: A practical response to the moral crisis in schools*. Washington, D.C.: Falmer Press.
- Starratt, R. (2003). *Centering educational administration: Cultivating meaning, community, responsibility*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Staud, J. (Ed.), (2008). *The Carnegie conversation on Catholic education*. Notre Dame, IN: Alliance for Catholic Education Press.
- Stoll, L., y Louis, K. S. (2007). Comunidades de aprendizaje profesional: elaborar nuevos enfoques. En L.
- Stoll y K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas* (pp. 1-14), Londres: Open University Press.
- Swanson, C. B. (2003). ¿Quién se gradúa y quién no? Retrato estadístico de la graduación en la escuela secundaria: Clase de 2001. Washington, D.C.: Urban Institute Education Policy Center.
- Tharp, R. G., y Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Thompson, A. (1998). No de color púrpura: Lecciones de feministas negras sobre cuidado educativo. *Harvard Educational Review*, 68(4), 522-54.
- Thompson, J., y Doherty, B. (2006). El variado mundo del proyecto social: recopilación de relatos de proyectos sociales. *International Journal of Social Economics*, 33(5/6), 361 - 375.
- Tomasi, S, M, (noviembre 2008), *Provides everyone with the tools to contribute*. Tema presentado en la 48ª Conferencia Internacional de la UNESCO sobre Educación, Ginebra, Suiza. 27 julio, 2009 en [hppt://www.zenit.org/article-24453?l=english](http://www.zenit.org/article-24453?l=english)
- Traub, G. W. (Ed.). (2008). *A Jesuit education reader*. Chicago: Loyola Press.
- United States Conference of Catholic Bishops. (2005). *Renewing our commitment to Catholic elementary and secondary schools in the third millennium*. Washington, D.C.

- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: US.-Mexican youth and the politics of caring*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Vitullo-Martin, T. (1979). *Catholic inner-city schools: The future*. Washington, D.C.: United States Catholic Conference.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press,