

Propuesta Pedagógica

Liceo Hermano Miguel La Salle

Un sentido más que adaptado, reconstruido entre todos ¡para todos!



Dirección general

Hno. César Andrés Carvajal Castillo, fsc.

Autores

Carlos Valerio Echavarría Grajales

Lorena González Meléndez

Julián Santiago Bernal Ospina

Los autores son para este proceso los formadores, acompañantes de la reflexión de las prácticas pedagógicas y reconstructores analíticos de la formación humana. Todos son investigadores activos del *Grupo de investigación en educación ciudadana, ética y política para la construcción de paz* y realizan este proceso en el marco del Proyecto Humanizarte ©, adscrito a la Universidad de La Salle y el Distrito Lasallista de Bogotá, Colombia.

Con la participación de la polifonía de voces reflexivas de la comunidad educativa Lhemi

Equipo de Reflexión Lhemi -ERL300-

Miembros del Grupo de Investigación Educación ciudadana, ética y política para la construcción de paz

Coordinadores y coordinadoras

Jefes de área

Grupo de maestros y maestras

Consejo de padres, madres de familia y cuidadores

Personal administrativo y de servicios esenciales

Colaboradores

Hno. José Camilo Alarcón Ortegón, fsc.

Gildardo Cortés González, Jefe de Área Ciencias Sociales

Consejo de Padres de Familia

Fotografía: Alétheia

Diagramación: Grupo de Investigación: Educación Política, Ética y Ciudadana para la Paz/Universidad de La Salle-Bogotá/Facultad de Ciencias de la Educación

Corrección de estilo: Alexander Clavijo Berrio

Impresiones: OP IMPRESORES

Fecha y lugar de publicación: Bogotá, septiembre de 2020

Reservados todos los derechos. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin la autorización de los autores e instituciones participantes.

Humanizarte © Colombia y Latinoamérica

Liceo Hermano Miguel La Salle

Propuesta Pedagógica Lhemi

Impresionados por el desamparo humano y espiritual de los hijos de los artesanos y de los pobres, Juan Bautista de La Salle y sus primeros hermanos consagraron su vida a Dios, en respuesta a su llamada, para darles una educación humana y cristiana, y extender así la gloria de Dios en la Tierra. Renovaron la escuela de su tiempo para que fuera accesible a los pobres y para ofrecerla a todos como signo del Reino y medio de salvación (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2015, p. 19).

En dedicación del tricentenario de la muerte de San Juan Bautista de La Salle, fundador del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.



HORIZONTE ORIGINARIO	6
UNA APUESTA LATINOAMERICANA	13
SOMOS PARTE DE LA RED RIZOMÁTICA	18
DECLARAMOS LA PEDAGOGÍA LASALLISTA	19
UN COMPROMISO SITUADO	20
CRITERIOS ÉTICO-POLÍTICOS	22
LA REFLEXIÓN DEL QUEHACER	23
ELEGIMOS RECONSTRUIR MÁS QUE PRESCRIBIR	24
MODELO RECONSTRUCTIVO	27
CON LOS CINCO SENTIDOS	30
DESDE UNA ESTRUCTURA ANALÍTICA	33
POSTURA PEDAGÓGICA	37
LA REALIDAD EDUCATIVA LHEMI	38
MIRADA DE LA TRADICIÓN	41
RETROTRAER LA TRADICIÓN LASALLISTA	42
CELEBRAR EL AÑO JUBILAR LASALLISTA	45
PEDAGOGÍA DE LA FRATERNIDAD	50
CLAVE ÉTICO-POLÍTICA PARA LA VIDA DEMOCRÁTICA	53
CLAVE PEDAGÓGICA DE LA FRATERNIDAD	56
CLAVE HUMANA-CRISTIANA PARA VIVIR EL REINO DE DIOS EN LA TIERRA	60
LA FRATERNIDAD EN LA VIDA COMUNITARIA	62
UNA APUESTA LIBERTARIA PARA LAS INFANCIAS Y LAS JUVENTUDES	64
MIRADA DE PÁJARO	68
AVISTAR UN MÉTODO DE INTERPRETACIÓN	69
CONTRASTAR LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES	73
OTEAR LA TRADICIÓN EN NUESTROS DIAS	80
MIRADA DE HORMIGA	82
REPASAR NUESTROS CAMINOS DE ENCUENTRO Y DESENCUENTRO	83
MOVILIZAR NUESTROS SENTIDOS COOPERATIVOS	90
DETALLAR LO INCONFUNDIBLEMENTE LASALLISTAS	91
MIRADA DE LA PROXIMIDAD	95
COMPRENDIENDO Y ENCARNANDO NUESTRA AUTENTICIDAD Y ORIGINALIDAD	96
CARTOGRAFÍA LHEMI	97
ENCARNAR LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	104
PRACTICAR LA FRATERNIDAD	110
ARQUITECTURA PEDAGÓGICA PARA LA FRATERNIDAD	114

DIAGNOSTICAR: DISCURSOS, PRÁCTICAS E INTERACCIONES	118
MIRADA DE LA TRADICIÓN	118
MIRADA DE PÁJARO	119
MIRADA DE HORMIGA	121
MIRADA DE LA PROXIMIDAD	122
REFLEXIONAR: LÍNEAS DEL HORIZONTE ORIGINARIO	124
TRANSFORMAR: ORIENTACIONES DEL QUEHACER	131
REFERENCIAS	140

HORIZONTE ORIGINARIO

PRESENTACIÓN



En dedicación al tricentenario de la muerte de San Juan Bautista de La Salle, fundador del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, presentamos en este documento la *reconstrucción*, más que la *prescripción*, de una propuesta pedagógica inconfundiblemente lasallista. Es inconfundible porque hemos querido celebrar el Año Jubilar Lasallista y creído que grandes cosas son posibles, lanzando una propuesta reconstructiva, reflexiva y reconfigurativa de los discursos, las interacciones y las prácticas pedagógicas que nos permiten decir con orgullo que somos la comunidad educativa Liceo Hermano Miguel La Salle. Para ello, hemos estado realizando un esfuerzo articulado y mancomunado por retrotraer la tradición lasallista. Buscamos justificar cómo esta ha sido el eje estructural y estructurante de nuestro quehacer pedagógico, con el fin de resaltar nuestro horizonte primero. Esto es ¡original!, a propósito de expresar cómo durante más de cincuenta años hemos estado viviendo una experiencia fraterna, ética y política: una pedagogía de la fraternidad. Esta es la contundencia que viene motivando la renovación del Proyecto Educativo Institucional en la próxima década y nuestra manera de levantar las manos y decir ¡presentes! en la conquista de una Colombia más justa y equitativa.

Hemos comenzado este desafío impulsando una actitud crítica y reflexiva de nuestras propias prácticas formativas, de socialización y gobernabilidad; sin embargo, hemos reconocido, como institución educativa, que no es posible entablar

una crítica sin autocrítica. Nos hemos estado cuestionando e incluso estrujando con asuntos trascendentales como: ¿en qué cajón hemos estado archivado nuestra tradición? ¿En qué salón hemos estado encerrando nuestro horizonte originario? ¿En qué tablero hemos estado escribiendo nuestros procesos y fundamentos pedagógicos como un simple discurso? ¿En qué basurero hemos estado depositando las ideas que nos hacen mejores seres humanos? ¿En qué escoba se ha quedado enredado el hilo de la fraternidad? Como telón de fondo a estos cuestionamientos, nos hemos inspirado en una creencia férrea: las instituciones educativas y los seres humanos que las conformamos existimos y coexistimos para reconstruir nuestro horizonte originario, es decir: nuestro sentido primigenio. ¿Qué o quiénes estamos siendo en tanto lasallistas, aquí y ahora, entre el tiempo de la enseñanza, con y para las infancias y las juventudes liceístas? Hacernos esta pregunta como maestros y maestras está resultando trascendental; aunque no lo sería así, si no estuviéramos comprendiendo, con más arrebato que nunca, que la respuesta está en todos y cada uno como miembros de la comunidad educativa. Nadie sin distinción alguna y sin delegación puede escindirse de ser formador en ella. *La pedagogía* también, y sobre todas las cosas, tiene que ver con aquellos que en equipo renuevan las flores que han muerto, remueven el polvo para que pasen los aprendices, elaboran los alimentos del alma o manifiestan con exaltación: ¡bienvenido! Y qué decir de aquellos cómplices de la enseñanza que la gestionan, la fotocopian, la imprimen, la clasifican, la promueven, la direccionan, la teorizan, la hacen un encuentro mañanero con sus transportes escolares o la complementan y hacen integral con las distintas profesiones que curan, orientan y acompañan la humanidad.

Esto no lo hemos comprendido como quien expide un decreto y obliga su cumplimiento, sino como una formación de "coccción lenta" que ha venido despertándonos, rescatando, nombrando y proyectando nuestra tradición, nuestros saberes pedagógicos e institucionales y, más que nada, esa sensación tan nuestra de sentirnos fraternos: hermanos en las buenas y en las malas. Hemos estado reflexionando tensiones en virtud de encontrar los justos medios de las cosas: *más formación y menos dirección/coordiación, menos exigencias administrativas, más condiciones pedagógicas, formarse para saber más o formarse para ser mejores seres humanos*. Asimismo, hemos trabajado con el acompañamiento de equipos externos –que comparten nuestro carisma– para responder a las preguntas: ¿qué nos hace inconfundiblemente lasallistas? ¿Cuánto de fraternidad hay en nuestras prácticas? De las respuestas nos ha quedado impregnado el compromiso de ser justos con la historia, ¡renovando más que reproduciendo!, sin dejar de ser los mismos, pero envueltos en la novedad que intensifica, ardientemente, por ejemplo: un año Jubilar Lasallista 2019.

En el camino, no siempre recto ni plano, nos sentimos orgullosos de estar encarnando con mayor contundencia qué significa que el lasallismo nos permita, como comunidad educativa, leer el signo de los tiempos y actualizar su sentido en esa lectura. En la *Regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas* leemos que los Hermanos:

[...] conjugando la formación cristiana con una enseñanza de calidad, y llevándola a cabo en un modo fraterno, han aportado un servicio importante y necesario a la Iglesia en la sociedad. Hoy los Hermanos continúan la misión lasaliana, compartiéndola con hombres y mujeres que reconocen la importancia del carisma lasalliano. Viven su misión como testimonio, servicio y comunión [...] el Instituto establece, renueva y diversifica sus obras según las necesidades del reino de Dios (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2015, pp. 25-26).

Hemos estudiado, sentido y experimentado esta cita en nuestros corazones cuando meditamos, con altos niveles de conciencia histórica, el primer artículo de La Regla, el cual resuena en nuestra cabeza como el elemento fundante de la Propuesta Pedagógica del Liceo Hermano Miguel La Salle. Tal vez la única propuesta pedagógica –con emergencia reconstructiva– escrita en presente continuo, el tiempo verbal usado para expresar acciones que están en curso y de las cuales se espera repetición con sentido, aprendizaje significativo y un devenir constante de humanidad.

¡Nos metimos en algo grande! No estamos “adaptando o aplicando algo” sino expandiendo un lenguaje común, construyendo una koiné educativa desde la cual resignificar una *pedagogía de la fraternidad* inconfundiblemente lasallista. Se trata de un lenguaje reconstructivo que un día tejó su sentido transversal a partir de una conversación, con tono de entrevista, entre el Hermano Rector, César Andrés Carvajal Castillo (Hno. C), y el docente investigador de la Universidad de La Salle Carlos Valerio Echavarría Grajales (CV), quien en compañía de Lorena González Meléndez y Julián Santiago Bernal Ospina, investigadores activos del *Grupo de investigación en educación ciudadana ética y política para la paz*, lideran el proceso de formación, acompañamiento a la reflexión de las prácticas pedagógicas y reconstrucciones analíticas de la formación humana, en el marco de los aprendizajes y principios del Proyecto Humanizarte© (Colombia y Latinoamérica), adscrito a la Universidad de La Salle y el Distrito Lasallista, de Bogotá Colombia; y la Expedición

Tricentenario de La Salle: Misiones Pedagógicas lasallistas distritales e interdistritales¹. Con este contexto, léase la concreción de la propuesta:

CV: ¿Por qué el artículo 1 de La Regla que reza: - *"Impresionados por el desamparo humano y espiritual de los hijos de los artesanos y de los pobres, Juan Bautista de La Salle y sus primeros hermanos consagraron su vida a Dios, en respuesta a su llamada, para darles una educación humana y cristiana, y extender así la gloria de Dios en la Tierra. Renovaron la escuela de su tiempo para que fuera accesible a los pobres y para ofrecerla a todos como signo del Reino y medio de salvación"*? (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2015, p. 19) ¿Puede considerarse como un elemento fundamental o fundante de la Propuesta Pedagógica Lhemi?

Hno. C: El primer elemento que resalto es la palabra *impresionados* porque la propuesta pedagógica viene respondiendo a las realidades concretas que viven los estudiantes, los maestros, las maestras, los padres de familia y los equipos administrativos y de servicios en general. Un segundo elemento está en la enunciación: "Juan Bautista de La Salle y sus primeros hermanos consagraron su vida a Dios", que equivale a pensar, actualmente, en un equipo de trabajo reflexivo que, a través del tiempo aquí en el Lhemi, he sido testigo de cómo ha venido consolidando una experiencia pedagógica que valida unas prácticas y que al tiempo posiciona la institución. Un tercer elemento fundamental es cuando leemos: "Renovaron la escuela de su tiempo para que fuera accesible a los pobres y para ofrecerla a todos como signo del Reino y medio de salvación", porque hay proyectos que se desarrollan en la institución que hacen que un importante número de estudiantes resulte beneficiado. Aquí subyace el tema del acompañamiento, el ambiente educativo entre maestros, maestras y estudiantes, y la relación de la escuela con la familia y la comunidad, y cómo el aprendizaje de la reciprocidad e interdependencia entre ellas transforma la realidad política, social, económica y cultural para un mundo más justo y equitativo.

CV: ¿Podría decirse que, para su tiempo, San Juan Bautista de La Salle fue un visionario?

¹ La Expedición Tricentenario de La Salle es el nombre que recibe la estrategia pedagógica de formación, investigación y movilidad creada por el grupo de investigación *Educación Ciudadana, ética y política para la construcción de paz*, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Esta se compone de Misiones Pedagógicas Territoriales -nacionales e internacionales- que buscan irrumpir con perfiles de diferentes niveles académicos, la cotidianidad de las comunidades educativas lasallistas en virtud de reconstruir, más que prescribir, su saber pedagógico. Las Misiones consideran que el lasallismo es experiencia derivada del saber pedagógico de maestros y maestras impresionados con el desamparo humano a preñado de San Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos. A través de estas Misiones se realizan Prácticas Pedagógicas Concentradas para el programa de Español y Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Salle, seminarios y congresos para educadores que entienden la pedagogía como un saber práctico; investigación acción para la transformación en clave de indagar "la escuela por dentro" y la adopción de comunidades educativas rurales como poblaciones prioritarias para la emancipación latinoamericana.

Hno. C: Sí, sin lugar a duda. Pudo leer lo que vivía la sociedad y, además de eso, se volvió uno más de ellos como maestro. Supo responder con una condición educativa y de comunidad a las necesidades sociales de su tiempo.

CV: Históricamente, ¿cuál era la necesidad más contundente que tenían los hijos de los artesanos, con los que Juan Bautista de La Salle se impresionó?

Hno. C: Primero, que las familias no tenían con quién dejar los hijos e hijas. Los papás se iban a trabajar y al irse no tenían con quien dejarlos. Era un ejercicio de cuidado, sin embargo, lo relevante de esto es que ayudó o permitió que la educación fuera una verdadera herramienta de transformación social y cultural, enseñando a los niños y niñas a leer y a escribir; otro aspecto era la preparación de los maestros y las maestras a partir de la creación de ciclos de formación; y otro aspecto más era el método de enseñanza que utilizaba: simultáneo e individual al mismo tiempo (con grupos de cuarenta a sesenta estudiantes). Este era un elemento de innovación en ese momento; también estaba la producción de textos y de conocimiento a partir de las reglas comunes, como resultado de las experiencias significativas que vivían los hermanos.

CV: Hermano, particularmente, me llama muchísimo la atención, del artículo primero de La Regla, la enunciación: "Impresionados por el desamparo humano y espiritual". ¿Quisiera agregar algo respecto?

Hno. C: Sí, creo que la experiencia pedagógica o la experiencia de la clase fue la que les permitió a los primeros hermanos conocer qué era lo que vivían realmente las personas. La escuela surgió por impresionarse y la llegada a la escuela era una permanente impresión. No es impresionarse por algo y seguir la vida, sino impresionarse para hacer algo. He ahí lo valioso y el compromiso de nuestros tiempos.

CV: Si fuésemos a darle una interpretación a esta impresión de lo que nos plantea La Regla, hoy en el Lhemi ¿qué tendríamos para decir?

Hno. C: Que los maestros y maestras están impresionados por su labor y están aprendiendo, día a día, a descubrir lo que viven los estudiantes para enseñarles, además de contenidos, a vivir en la fraternidad.

CV: Es decir que el estar impresionados por lo que les sucede a los estudiantes sería aprender a ser fraternos y compasivos con ellos, sería ser un mejor acompañante de su labor. Esto, creo, que en algún momento lo habíamos discutido y estaba relacionado con el tipo de acompañamiento que los maestros y maestras dan a los estudiantes.

Hno. C: Creería yo que, más que acompañamiento, es seguimiento. Finalmente, cuando uno habla de acompañamiento es un ejercicio de estar muy atento a lo que viven las personas; no obstante, el seguimiento implica un elemento adicional que es focalizarse realmente en lo que está pasando la persona. Estar atento a su familia, a su proceso de aprendizaje, a lo que viven sus amigos... este es un elemento que es necesario seguir trabajando. Hay otro punto importantísimo de la impresión y es la vinculación en función de lo que significan los maestros, las maestras y los estudiantes, pero también lo que significan las familias. Responder a la pregunta ¿qué viven las familias? es una responsabilidad urgente.

CV: Hermano, si quisiéramos nombrar qué propuesta pedagógica subyace del sentido *impresionados*, ¿cuál sería?

Hno. C: La pedagogía en el Lhemi siempre ha sido de y para la fraternidad. Esta se expresa en discursos, prácticas e interacciones compasivas, y la compasión debe tener algo que ver con *la alegría* con la que hacemos nuestra labor educativa.

CV: Muchas gracias, Hermano. De La Regla aprendemos a ser compasivos con el estudiante; a construir la igualdad en la diferencia, en el marco de una pedagogía de la fraternidad; a reconocer su lugar de enunciación; a identificar sus necesidades; a proveer condiciones de aprendizaje democrático; a generar acompañamiento y seguimiento que permita que el estudiante sea capaz de aprender por sí mismo y de trabajar con otros; aprendemos que las familias merecen atención y también deben ser corresponsables a la hora de formar seres humanos. Se trata de un compromiso con la formación de un ser humano más feliz, más justo, más digno y más solidario.

Ver video-clip sobre la construcción de la propuesta pedagógica escaneando con la cámara de tu celular el código QR.





Por una propuesta pedagógica justa con la historia, rigurosa con los últimos avances de la teoría educativa contemporánea, coherente con la pedagogía lasallista y perceptible en la práctica más que en el papel.

Equipo de Reflexión Lhemi 300 (ERL300).

UNA APUESTA LATINOAMERICANA

CONTEXTO MACRO

Con el acompañamiento del *Grupo de investigación en educación ciudadana, ética y política para la construcción de paz*, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, nos hemos formado para la reflexión de la práctica pedagógica, la producción de saber pedagógico y la generación de conocimiento situado, en el marco de la realización de la *Estrategia Tricentenario de La Salle: misiones pedagógicas territoriales, nacionales e internacionales*, cuyos procesos responden al desarrollo del *modelo rizomático* para la comprensión de las instituciones educativas lasallistas y la Declaración de la Pedagogía Lasallista desde las voces de los implicados (2019-2025). La estrategia, resultado del *Proyecto narrativas de paz en contextos educativos rurales. Voces de maestros y maestras 039-2018*², surge en dedicación del tricentenario de la muerte de San Juan Bautista de La Salle, fundador del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, y propende por la concreción de un centro de estudios lasallistas para América Latina, cuyas raíces sean experiencias encarnadas y no meras entelequias.

Es cierto que Juan Bautista de La Salle murió hace trescientos años. Ahora bien, es relativo que el fondo de las cosas sea la vida o la muerte. Esto lo prueban las obras educativas que se yerguen entre barrios y veredas de casi un centenar de países del mundo. Lo prueban, sobre todo, las miras a las experiencias humanas que perviven en ellas: miras micro (hormiga), macro (pájaro) y de enfoque (cara a cara), provocadas por la *Expedición pedagógica Tricentenario de La Salle*. En enero del 2006, el hermano Carlos Gómez Restrepo, en la editorial que hizo a la Revista de la Universidad de La Salle, nos recordó algo notable, derivado del prefacio del Cahier Lasallien 62 (2006), publicado para celebrar el Tricentenario de la Guía de las Escuelas Cristianas, escrito por el Hno. León Lauraire y que lleva por título *La Guía de las Escuelas. Enfoque Pedagógico*:

² Este proyecto tuvo como objetivo indagar por las capacidades políticas, éticas y ciudadanas de 600 maestros y maestras rurales de instituciones educativas, igualmente rurales, todas las veces adscritas a instituciones educativas –centrales– urbanas de los departamentos de: Casanare, Huila, Chocó, Putumayo, Caldas y Atlántico. Con esta investigación se reconstruyeron los saberes pedagógicos y didácticos relacionados con la construcción de paz en la escuela rural y se buscó conocer las perspectivas teóricas y pedagógicas que deben estructurar los procesos de formación de maestras y maestros rurales. Esta investigación estuvo financiada por Colciencias entre marzo de 2018 y marzo de 2020 con el código: CT:039- 2018. La entidad ejecutora es la Universidad de La Salle de Bogotá, Colombia. Las entidades coejecutoras son: la Universidad Autónoma de Manizales y la Universidad de Caldas. Por parte del *Grupo de investigación en educación ciudadana, ética y política para la paz* (Universidad de La Salle), participaron en calidad de investigador principal: Carlos Valerio Echavarría Grajales; en calidad de coinvestigadores: Adriana Otálora-Buitrago, José Luis Meza, Paola Andrea Ruíz-Gómez, Diana Esperanza Carmona-González, Lizeth Lorena González-Meléndez y Julián Santiago Bernal-Ospina; del grupo *Intersubjetividad en educación superior* (Universidad de La Salle), participó el coinvestigador Libardo Enrique Pérez-Díaz; del grupo de investigación *Mundos simbólicos estudios en educación y vida cotidiana* (Universidad de Caldas), participó el coinvestigador Hernán Humberto Vargas-López; del grupo de investigación *Ética y política* (Universidad Autónoma de Manizales), participó el coinvestigador José Hoover Vanegas García.

El autor del prefacio, Dominique Julia, escribe: El sentido de esas instrucciones dirigidas a los hermanos del siglo XVII no se ha agotado, si aceptamos leerlas en función de las exigencias, urgencias y apremios del presente. Releer una tradición no es maquillarla ni momificarla. Como escribe el mismo Michel de Certeau: "La tradición solo puede estar muerta si queda intacta, si una invención no la involucra dándole vida, si no se la innova mediante un acto que la recree" (Gómez Restrepo, 2006, p. 42).

La expedición se desarrolla a través de *misiones pedagógicas territoriales* -nacionales o internacionales-, en diferentes países y lugares de Latinoamérica, constituidas alrededor de tres premisas constituyentes, enraizadas en formar política y éticamente: como condición de investigar espacio-tiempos socioculturales, como posibilidad de construir paz en espacio-tiempos azotados por conflictos armados y como compromiso pedagógico de reflexionar sobre las prácticas educativas intencionadas a la transformación de imaginarios sociales, el desarrollo de capacidades políticas y las condiciones para su ejercicio, a través de la implementación de pedagogías para la vida humana-cristiana en espacio-tiempos escolares formales o informales.

En consecuencia, las misiones pretenden *desocultar lo inconfundiblemente lasallista*, agitando, a través de encuentros de carne y hueso, categorías cargadas de discurso en las comunidades educativas: la enseñanza de las lenguas, las disciplinas, la convivencia escolar, la construcción de paz, la animación pastoral y la formación ciudadana, permitiendo la comprensión desde la tradición de prácticas como la fraternidad, la compasión, la solidaridad, el servicio y la fe. La expedición estuvo conformada, principalmente, por grupos de investigación de distintas universidades latinoamericanas, al tiempo que sus semilleros de pregrado. Así, estuvo liderada por miembros del grupo *Educación ciudadana, ética y política para la construcción de paz*, de la Universidad de La Salle (Bogotá), en colaboración con grupos como *Intersubjetividad en educación superior*, también de la Universidad de La Salle (Bogotá); *Ética y política*, de la Universidad Autónoma de Manizales; y, *Mundos simbólicos: estudios en educación y vida cotidiana*, de la Universidad de Caldas, donde también contribuyó el programa de Trabajo Social. De igual forma, se contó con el apoyo de instituciones de educación básica y secundaria, sus miembros, docentes investigadores, estudiantes pertenecientes a semilleros escolares, entre otros actores provenientes de múltiples campos del conocimiento, jóvenes en formación de hermanos, hermanos de La Salle y, en general, miembros vinculados con distintas comunidades educativas en el mundo, y que se van implicando a cada tanto.

La expedición, en cada una de sus misiones, da cuenta de tres actividades nucleares que varían en formas y fondos, según las necesidades de cada zona: la práctica pedagógica con concentración horaria (de una o dos semanas) para estudiantes de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras, en instituciones educativas urbanas y rurales, suscrita legalmente en el Acuerdo de Facultad 002 de mayo 30 del 2018; los talleres, seminarios o congresos para la formación pedagógica y didáctica de maestros y maestras de un centro o varios centros educativos agrupados; la investigación *in situ* con y desde los implicados (formados previamente) para la gestión escolar y la co-creación del proyecto educativo institucional, para la generación de cultura investigativa a través de la iniciativa de diálogo entre *Semilleros internacionales*, pertenecientes a instituciones educativas de base y educación superior. El uso del latín *in situ* supone, desde esta perspectiva, reconstruir las voces de los implicados, reconociéndolos como portadores de saber pedagógico y productores de conocimiento en un espacio-tiempo singular.

Lo que sale a la orilla es la convicción de una educación transformadora de la sociedad y la cultura, así como la responsabilidad de todos en la dignificación humana. Esto significa existir para ampliar la mirada del género humano y, más que nada, coexistir entre carismas, visiones y vocaciones para transformarla. Es claro que las rutas de dignificación cambian de aquí para allá, por lo cual ha sido imperativo para los expedicionarios el cultivo de ideas clásicas como las de Aristóteles, Platón y Sócrates: la vida buena, la justa medida y la vida examinada, por nombrar algunas; así como el uso de ideas modernas, como los imperativos categóricos propuestos por Kant sobre la conciencia moral universal; contemporáneas, como cuando Dostoievski reflexionó sobre la muerte de su padre en manos de los obreros; latinas, como las transformadoras de Paulo Freire; o de muchos tiempos, como las de San Juan Bautista de La Salle, cuando encomienda *impresionarnos*, esto es: sentir y dar respuesta al desamparo humano de los hijos de los artesanos. Y más todavía, ha sido imperativo el cultivo de las ideas de maestros y maestras de carne y hueso que habitan territorios de incertidumbre y desasosiego.

La dignidad humana puede expresarse en la relación de maestros, maestras y discípulos, pero, ante todo, entre aprendices de lo humano. Toda propuesta educativa, desde la mirada que se proponga, puede acceder a la pluralidad sin renunciar a la singularidad que provocan sus vestiduras y junturas, ni sus testimonios: consagrados, comunitarios o espirituales, laicos o confesionales. A partir de este anclaje, son dieciséis las misiones pedagógicas nacionales (Colombia) y seis las

internacionales (entre Colombia y Guatemala)³, que permiten enfocar las obras de los Hermanos de la Congregación de Escuelas Cristianas (La Salle) e indagar al lasallismo como una pedagogía cuyo fundamento, sin ir muy lejos, consiste en reconocer el rostro de Dios en los otros para ser y serse compasivos. De allí su elemento transformador de sociedades y culturas que, por lo general, sufren y encarnan el arrasamiento de sus humanidades y proyectos identitarios.

Entonces, para qué formar estudiantes -muchos de ellos como maestros y maestras, en instituciones de educación superior, media, básica o no formal, urbanas o rurales, lasallistas-, si no es para aprender sobre la compasión, tanto como para cualificar y profundizar en ser hermano-maestro, estudiante o profesional de La Salle, en una perspectiva humana-cristiana. Animar a las infancias y las juventudes de hoy implica un cultivo intelectual-emotivo en el aprendizaje de modelos de análisis de la realidad situada y lógicas de pensamiento (argumentativas, analíticas e interpretativas) que permitan a los implicados reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas. Para esto, es imprescindible fortificar y decantar la relación entre la vida religiosa, la vida laica y la pedagogía como narrativa de soporte cotidiano de todos ellos: comprometidos ética y políticamente con la educación.

Es innegable que la motivación de las misiones ha sido que los implicados en la formación inicial docente y en ejercicio reflexionen sobre su quehacer pedagógico desde una mirada localizada y complementaria -formativa e investigativa- de sus procesos académicos. ¿Qué entienden por pedagogía? ¿Cuáles son los referentes de esa comprensión? ¿Qué implican estas comprensiones a la luz de una propuesta pedagógica evangelizadora? ¿Cuál es el papel de esa propuesta en la construcción de paz? Las respuestas se pueden encontrar en las reflexiones del *Concilio Vaticano Segundo* o desde lo que se escribe en el Trigésimo Noveno Capítulo General del Instituto, sobre *Ser Hermano Hoy*, a propósito de la tecnología, el consumo, la industria y la globalización, como una opción cada vez menos atractiva para los jóvenes, como “un nadar

³ Entre marzo de 2017 y noviembre 2019 se cuentan dieciséis (17) Misiones Pedagógicas Nacionales: Cinco (5) Misiones Pedagógicas realizadas en el departamento del Casanare. En las instituciones educativas: Simón Bolívar (corregimiento Montañas del Totumo/municipio de Paz de Ariporo); San Juan de los Llanos (vereda Las Guamas/municipio de Paz de Ariporo); Técnico Empresarial (vereda el Muese/municipio de Paz de Ariporo); Antonio Martínez Delgado (municipio de ható Corozal) ; dos (2) Misiones Pedagógicas en el departamento de Caldas. En las instituciones educativas: Juan XXIII (municipio de Marquetalia); Patio Bonito (vereda Patio Bonito/municipio de Marquetalia); El Placer (vereda El Placer/municipio de Marquetalia); Una (2) en el departamento del Chocó. En la obra Internado Villa La Salle y las instituciones educativas: San Pablo Industrial y Escuela Normal Superior San Pio X (todas del municipio de Istmina) ; Genaro Opuá Quino (Comunidad indígena Medio San Juan/municipio de Istmina) ; dos (2) Misiones Pedagógicas en el departamento del Huila. En la Institución Educativa: Escuela Normal Superior de Gigante -La Salle- (vereda La Guandinos/municipio de Istmina); Dos (2) Misiones Pedagógicas en el departamento del Atlántico. En las Instituciones educativas: San Antonio de Pío (municipio de Pío); Santa Verónica (vereda Santa Verónica/municipio de Juan de Acosta); Juaruco (corregimiento de Juaruco/municipio de Tubará); cuatro (4) Misiones Pedagógicas en Bogotá, DC. En la Institución Educativa Liceo Hermano Miguel La Salle (Bogotá, DC) ; se cuentan seis (7) Misiones Pedagógicas Internacionales. Dos (2) en el Liceo La Salle Chiquimula (Chiquimula-Guatemala); (2) en el Colegio La Salle San José de Costa Rica (San José -Costa Rica); (3) en el Liceo Hermano Miguel La Salle (Bogotá-Colombia).

contra corriente" que comprende el sentido de una vida profunda y significativa, que se propone ser un referente de la humanidad. Ser maestros y maestras hoy es, a todas luces, un correlato de las resistencias producidas con experiencias *misionales* que irrumpen la identidad, en cuanto a los desafíos existenciales de su decisión de enseñar y en la fuerza de su determinación. ¿Qué significa hoy, en el palpito de cada maestro y maestra, enseñar y formarse en La Salle? ¿Cómo la comprensión de su existir y coexistir enriquece la declaración de la pedagogía lasallista? La pedagogía lasallista no es algo dado o prescrito, tiene rostro de humanidad. Esto es lo que permite concluir, sobre todo, la realización, hasta ahora (septiembre de 2019), de cinco misiones internacionales: dos en el Liceo La Salle Chiquimula (Guatemala), dos en el Liceo Hermano Miguel La Salle y en la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia); y una en el Colegio La Salle San José de Costa Rica. Valga subrayar que todas ellas responden a convenios marco con la Universidad de La Salle.



SOMOS PARTE DE LA RED RIZOMÁTICA

Por tanto, teniendo en cuenta el *Plan de Acción Regional 2019-2021* al que nos invita la Región Latinoamericana Lasallista, en respuesta al *45° Capítulo General*, estamos motivados a reflexionar sobre nuestras prácticas en clave de ciudadanía, impulsando incansablemente una red rizomática de instituciones con rostro de humanidad, que entiende el lema *Indivisa Manent*, no solamente como un discurso, sino como una práctica discursiva. Comprendemos un rizoma como los tallos subterráneos de ciertas plantas, generalmente horizontales, que por un lado echan ramas aéreas verticales y por el otro, raíces, en virtud de dar soporte a la hipótesis central del modelo latinoamericano:

Lo que nos ha estado posicionado como instituciones de calidad y compromiso por trescientos años no ha sido tanto si hemos podido clarificar finalmente un modelo teórico-práctico, sino si nuestra apuesta pedagógica se ha construido participativamente y alrededor del eje estructural y estructurante del lasallismo. Sentido por el cual creemos que hemos podido dialogar con distintas tendencias pedagógicas a través de los años. Podemos declarar con contundencia una pedagogía lasallista, pero para eso debemos indagar, reflexionar y trazar modelos analíticos de la realidad educativa de cada una de nuestras obras. Estos saberes que derivamos en dichas indagaciones pueden ser compartidos no como acciones homogenizantes sino distintivas de lo que nos hace inconfundiblemente lasallistas en cada uno de nuestros lugares de enunciación, aprendiendo de otros.

-Equipo de Reflexión Lhemi 300 (ERL300)-.

Nuestras obras tendrán que adquirir el compromiso de observar sus raíces, todos sus hilos y entramados para responder a la pregunta ¿en qué medida la pedagogía lasallista se aproxima a una idea de enseñanza, de aprendizaje, de aula y de maestro y maestra en nuestras realidades?, o a la inversa, ¿cómo lo que hacemos es pedagogía lasallista en acción y no un mero ideario? Los procesos educativos de las instituciones lasallistas pueden tener una comprensión rizomática. Esto es: horizontales y difusos, al tiempo que orientativos y estandarizados. Esta es, por tanto, una opción epistemológica que busca responder a la misión educativa lasallista desde diferentes perspectivas que mantienen una lectura de la tradición, una interpretación crítica desde las voces de los implicados y una apuesta pedagógica construida, más que de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba, de tú a tú, dialogante y dialógica de los procesos formativos humano-cristianos. De modo que actualizar los proyectos educativos institucionales o los planes educativos lasallistas no implica para nosotros un mero

proceso de ajuste o modificación, sino una reflexión activa y transformadora e inter-comunidades educativas, que implica a rectores, directivos, maestros y maestras, y personal de servicios generales y administrativos, convocados en una articulación rizomática que se vea reflejada en los procesos de producción y gestión de conocimiento de saberes estratégicos, pedagógicos y didácticos.

DECLARAMOS LA PEDAGOGÍA LASALLISTA

Declaramos la pedagogía lasallista desde las voces de los implicados. Una lectura acuciosa de la *Guía de las Escuelas Cristianas*, como proyecto de educación humana y cristiana, ha prevenido de nuestra parte cualquier síndrome de Adán respecto a las intenciones pedagógicas que se dinamizan en las obras educativas de La Salle, muchas veces modelos que por ningún caso deberían reducir al *lasallismo* a un mero ideario, sino que deberían conversar y enriquecerse desde su tradición tricentenaria. Valga todo esfuerzo nuestro y de la *red rizomática* por rescatar los saberes reflexionados, discutidos y consensuados, contruidos subjetiva e intersubjetivamente por los primeros hermanos. En el Lhemi, aprendimos a no confundir *tradición* con enseñanza *tradicional*. De allí la importancia de sistematizarla y reconstruirla. Un joven en formación de maestro o maestra -desde la visión de hermano o profesional laico de La Salle, no solo aprende a reflexionar el saber que se construye en el aula, sino, y complementariamente, el saber que se produce a propósito de reflexionar con otros las contingencias del aula con un horizonte humano-cristiano.

Lo cierto es que la pedagogía lasallista, así como la pedagogía en el sentido amplio de la palabra, se conforma de saberes encarnados, saberes asidos por la contingencia del quehacer educativo. El ejemplo de esto es el clásico en el que un maestro prepara la clase, entra al salón, saluda y en la voz de Susanita enferma y en la ausencia de Juan, pierde toda su planeación. El aula nos exige creatividad, reconocimiento emocional, un saber cotidiano, ese que se da ahí en el mismo instante de la interacción con los aprendices. La pedagogía lasallista es cotidiana y no únicamente por la cotidianidad de la escuela, sino de la realidad de los aprendices en su comunidad. Estos son fuente principal de la producción de ese saber pedagógico, tal como el sentido que guarda la *Guía de las Escuelas Cristianas*: mientras se medita y contempla el acto de enseñar, se derivaban saberes para su ejercicio. Comprendimos, a la luz de esta idea, que la pedagogía lasallista tiene el valeroso desafío de hacer una lectura de contexto, más que como territorio físico o simbólico, como modelo mental, subjetivo e intersubjetivo de maestros, maestras y aprendices.

Es más, la pedagogía lasallista hace del acto de enseñanza un ritual, que constantemente actualiza en unos y otros, el sentido de estar juntos con un horizonte entrecruzado. Por eso, el misterio de la enseñanza está en la manera como este ritual se desarrolla, mantiene y actualiza en el tiempo. Para ilustrar: las ideas de los peripatéticos, la enseñanza ritualizada, se daba caminando el pensamiento; o las ideas de Sócrates se expresaban en el ritual de la mayéutica; o la lectura compartida de la palabra de Dios en las comunidades cristianas. Hacer un ritual tiene la virtud de enganchar a los aprendices desde su propia emocionalidad en tanto que no se aprende el concepto por las meras características que lo definen sino por sus comparaciones y asociaciones a propósito de usar las metáforas. Lakoff y Johnson son un buen referente para comprender esta postura. Desacomodar las lógicas tradicionales de cómo se enseña empieza por un deseo de cultivo para la humanidad. El lenguaje del cine con la película *La Lengua de las Mariposas* es uno de los tantos caminos que tenemos para movilizar la reflexión y, más aun, la creatividad que produce la curiosidad. Ahora bien, hemos visto que la enseñanza ritualizada exige una relación pedagógica empática. Es decir: que busca comprender al otro en su propio fuego o en su propia agua. El educador empático enseña con mucha alegría y con mucho placer. Opta por enseñar más allá de sus propios prejuicios (especulaciones de la percepción que pueden ser reales o no). Se empeña en la coherencia como expresión de una ética impoluta. De ahí la pregunta cumbre que derivamos de la formación docente como apuesta latinoamericana: ¿cómo educar sin ideologizar, sino educar para vivir como seres humanos que no se arrasan los unos a los otros? La estética, la literatura, el arte, la contemplación, la fotografía, la lírica y las humanidades, en general, tienen mucho que aportar a los presentes y futuros maestros y maestras de La Salle.

UN COMPROMISO SITUADO

CONTEXTO MICRO

Cocinamos un pan artesanal: hecho en casa y para compartir en la mesa. Con el inicio de los diálogos de saberes emprendidos en 2019 con el Liceo La Salle Chiquimula y el Colegio La Salle San José de Costa Rica, todos ellos encuentros físicos, humanizantes y emotivos enmarcados en misiones pedagógicas, nos sentimos juntos en los desafíos de validar una propuesta pedagógica de largo plazo, plantear estrategias para menguar la disminución de matrículas, mantener y potenciar el posicionamiento institucional, robustecer la formación docente para la innovación y la transformación, equilibrar la rotación de maestros y maestras, ajustar los procesos de evaluación, incorporar procesos de bilingüismo sin

perder la preeminencia de la lengua materna, afinar los modelos de análisis del contexto, forjar experiencias humano-cristianas para los estudiantes, entre otros temas que, por un lado invitan a declarar la pedagogía lasallista para el Siglo XXI, y por el otro, dan cuenta de que somos una *gran familia internacional* que se resiste a perder su identidad –tal como lo promueve el hermano Cristian James Díaz, del Distrito Lasallista de Bogotá. En consecuencia, optamos por un pan artesanal, hecho en casa y para compartir en la mesa con nuestros colegas educativos de un mundo plural e interdependiente.

Para poder hacerlo, hemos estado respondiendo, con postura y determinación, a los cambios externos como los relacionados directamente con las dinámicas e intereses del Estado, el mercado y su consumo; y a los cambios internos concernientes a la organización y el liderazgo institucional desde una clara intención de reconstruir el horizonte originario en beneficio de nuestros aprendices. En nuestro caso, la fraternidad y de varias maneras la interioridad como antecedentes de sentido, siempre han estado presentes. Desde esta identificación emprendimos la siguiente ruta general:

- **Diagnóstico** participativo del estado actual de la propuesta pedagógica-formativa de la institución desde la investigación acción participación. Con ello retrotrajimos la tradición, las prácticas pedagógicas exitosas, la originalidad de la propuesta educativa y las respuestas a la pregunta ¿cuál es nuestro sello inconfundiblemente lasallista?
- **Revisión** de otros horizontes epistémicos y teóricos de fundamentación de la propuesta pedagógica-formativa. Con ello, fundamentamos la postura propia de la institución en cuanto a enseñanza, aprendizaje, intencionalidad formativa, contexto social, cultural y político de referencia, políticas educativas nacionales e internacionales de orientación del quehacer educativo.
- **Formación** de la comunidad educativa. La finalidad de esta acción es construir referentes, criterios y acciones comunes de orientación del quehacer pedagógico de la institución, así como de la formación de maestros y maestras.
- **Sistematización** del proceso de reflexión y producción de conocimiento, con el propósito de realizar publicaciones del proceso de investigación acción: fundamentos de la propuesta pedagógica-formativa, lineamientos pedagógicos y didácticos, y sistematización de la metodología crítico-reflexiva y participativa que sirva para orientar nuevas lecturas de reformulación de la propuesta pedagógica-formativa.

Esta ruta la hemos recontextualizado a nuestra realidad bajo los siguientes elementos: formación e investigación de la institución educativa *por dentro* en clave distrital, regional y global; una lectura hermenéutica de los proyectos educativos teniendo como eje estructural y estructurante la pedagogía lasallista. Reorientación de la reflexión de las prácticas con todos los implicados en la comunidad educativa, principalmente con las coordinaciones; sistematización, reconstrucción y generación de conocimiento (publicable) para la propuesta pedagógica, las lógicas de aplicación en el aula y estrategias para su solidez; además de formación para el acompañamiento, la evaluación de los ciclos formativos y los estudios longitudinales y transversales. Se han incorporado, también, algunos principios cardinales:

- Compartir los aprendizajes de experiencia en experiencia.
- Validar local e internacionalmente las claves epistemológicas y metodológicas.
- Aprender a interpretar la tradición para actualizarla, más que la novedad o el requerimiento coyuntural; estudiar la combinación de lógicas de interpretación y análisis de arriba hacia abajo, de abajo hacia arriba y de tú a tú.
- Compartir saberes desde la unión de voluntades, más que desde la manifestación de meras redes, muchas veces solo vivas en la tinta.
- Promover la reflexión de las prácticas y la aplicación de prácticas reflexionadas, reconstructivas y reconfigurativas del quehacer pedagógico.
- Articular más que estandarizar procesos. Sin olvidar imprimir nuestro sello indivisible.
- Investigar la acción para su transformación desde un enfoque sociocrítico, a la vez que enseñar a los maestros y maestras a hacerlo por ellos mismos, individual y colectivamente.

CRITERIOS ÉTICO-POLÍTICOS

- Asumir una actitud de aprendices de La Salle y de reconocimiento del otro que es diferente y comparte la intención formativa.
- Transformar imaginarios respecto a la investigación pedagógica, su papel en la escuela en términos formativos, de observación registro y acompañamiento.
- Fomentar lenguajes de tejido, más que de ruptura al momento de emprender cambios.
- Promover los avances con didácticas y pedagogías participativas.

- Conquistar la confianza para el uso y tratamiento de la palabra entre equipos. Construir un lenguaje común – deliberativo– de procesos y procedimientos.
- Mantener una reflexión pedagógica en todos los niveles de la comunidad educativa.
- Reconstruir la historia como sentido y no meramente como dato. Prevenir el delirio de Adán.
- Pensar en clave de obra con rostro de humanidad y no de humanidades cambiantes en la obra.
- Sistematizar para publicar el saber pedagógico y, sobre todo, para tomar decisiones respecto a las metodologías de trabajo con los implicados.
- Publicar agotando todos los procesos editoriales como postura de respeto a las voces de los implicados.
- Producir saberes institucionales derivados de la reflexión de los procesos de adaptación e implementación de políticas nacionales y distritales. Resaltar la propia autenticidad como potenciamiento y no como resistencia sin sentido a lo solicitado.
- Reconocer prácticas que posicionan a la institución educativa y que la hacen inconfundiblemente lasallista.
- Posicionar la institución educativa a través de la realización de eventos e intercambios –compártires de humanidad– que fortalecen el horizonte formativo.
- Consolidar políticas institucionales sostenibles en el tiempo que den cuenta de, mínimo, una década de ejecuciones.

LA REFLEXIÓN DEL QUEHACER

- Expresamos que en el colegio hay un trabajo permanente para que los estudiantes se sientan bien, aprendan y tengan un ambiente ideal de aprendizaje.
- Nos preocupamos por enseñar un conocimiento empezando por la persona y pensando en su formación integral.
- Comprendemos en la teoría y la práctica que el quehacer pedagógico tiene un núcleo en la pastoral y el acompañamiento espiritual.
- Nos sabemos sujetos del saber y portadores de conocimiento en y para La Salle.
- Nos sentimos miembros de una escuela de maestros y maestras que reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas
- Entendemos el conflicto como una oportunidad de fraternidad.
- Estamos llamados a ser solidarios, compasivos y amorosos con todos los miembros de la obra educativa
- Preparamos, con firmeza y cercanía estudiantes fraternos, empáticos, compasivos y resilientes.

- Percibimos, en encuentros, que estamos ligados a una estructura que nos refleja como partes articuladas de un todo indivisible.
- Defendemos la afectividad como parte sustancial de nuestro quehacer pedagógico, a propósito de las intenciones formativas de la educación emocional.
- Nos apreciamos humildes, más que arrogantes, en la pertenencia a La Salle y la celebración de los trescientos años.
- Mantenemos el mensaje de Dios a través de la educación y particularmente en el acto de enseñanza.
- Reconocemos el aporte de los distintos hermanos en el Lhemi como impulsores y orientadores de un sentido educativo humano-cristiano.
- Esperamos que nos seleccionen teniendo en cuenta, no solamente nuestra hoja de vida, sino nuestras capacidades y sueños.
- Ampliamos los marcos de comprensión del género humano y nos sentimos libres de expresar igualdades y diferencias.
- Nos sabemos el rostro de una obra perfectible.

ELEGIMOS RECONSTRUIR MÁS QUE PRESCRIBIR

JUSTIFICACIÓN

Escucho voces de complicidad, de resistencia. Veo abrazos, creaciones, insinuaciones, silencios. La expresión de los talentos. Las manos cruzadas y luego desatadas. Observo seres humanos: cuerpos que se mueven con libertad o se sientan a esperar algo del tiempo. Un colectivo que conversa para construir una comunidad de maestros y maestras.

-Reflexiones de la observación participante,

Miembros del Grupo de investigación en educación ciudadana, ética y política para la paz, 2019-

Para la presentación de la *Propuesta Pedagógica Lhemi* nos hemos estado planteando un salto comprensivo, a propósito de la reflexión crítica de la práctica pedagógica que la justifica. Este ha consistido en ir más allá del compromiso de elaborar una propuesta futura y aventurarnos, bajo la hipótesis de que la pedagogía es un saber práctico que se reconstruye cotidianamente en el aula, a nombrar aquí lo que venimos haciendo en tiempo real *-pedagogía in vivo-*. Tendremos que confesar que, para nosotros, registrar la calidad del instante presente, destacando su perfectibilidad, está siendo un reto, pero también la mejor garantía de futuro y unidad entre nosotros. Para ello, venimos promoviendo

insistentemente la participación, reflexión y transformación de nuestros discursos, nuestras interacciones y nuestras prácticas de enseñanza, crianza y gobernabilidad, de manera tal que se produzca una polifonía comprensiva del quehacer educativo, formativo y pedagógico. Es de este modo que venimos debatiendo la idea de *compartir el modelo pedagógico a los maestros y maestras, y a todos los miembros de la comunidad educativa*, con la idea de *cartografiar las perspectivas y miradas de la enseñanza, crianza y gobernabilidad de todos y cada uno de nosotros*. Esto viene siendo: el deseo de reconstruir para potenciar una arquitectura pedagógica de la fraternidad, como apuesta ética y política, entre todos y para todos. La motivación aquí es la de reconocer más las prácticas discursivas (aquellas que nos permiten hablar de un sentido y significado común) y menos las entelequias de papel. Lo anterior ha implicado para todos en la comunidad educativa, especialmente para los coordinadores de los diferentes frentes, trabajar cooperativamente, es decir, con criterios comunes, en los planes de acompañamiento, seguimiento y evaluación que configuran para los distintos miembros de la comunidad educativa, en términos estratégicos, pedagógicos y pastorales. Lo más destacable, como ya se expresó, es que queremos hablar un lenguaje común, aunque singular por cada uno de los frentes, en virtud de mejorar la calidad educativa de nuestra institución y poder evidenciar nuestras buenas prácticas. Algo así como que todos continuemos garantizando este común denominador: una experiencia fraterna en el Lhemi, una pedagogía de la fraternidad.

Esta motivación ha venido mostrándonos la importancia, más que de socializar un modelo, de sostener y ampliar una conversación, a partir de vocerías coordinativas. No como si estuviéramos queriendo homogeneizar el pensamiento desde unas jerarquías establecidas, sino como si quisiéramos formarnos y formar para comprender nuestro sentido originario – pedagogía de la fraternidad inconfundiblemente lasallista– y expandirlo de arriba hacia abajo, de lado a lado, de tú a tú. A esta práctica la hemos estado llamando “el efecto cascada”: esa agua donde nos queremos refrescar todos. Con esta práctica estamos obteniendo impactos en la manera como se produce y construye el conocimiento. De manera que la construcción de un lenguaje común en el Lhemi no está siendo otra cosa que la deliberación informada y formada sobre los criterios y acuerdos fundamentales desde los cuales orientar el quehacer pedagógico, en coherencia con una pedagogía que no derivamos únicamente de la interpretación histórica, sino también de los saberes de maestros y maestras de carne y hueso que actualmente trabajan en el Lhemi e incluso de personas que nos visitan y siempre nos enseñan algo, así como de los diálogos con expertos y estudiosos del aprendizaje y de la enseñanza.

Hemos estado trabajando en analizar y derivar los argumentos que justifiquen por qué nuestra propuesta pedagógica, cuyo eje articulador es el lasallismo, se ha venido posicionando, a través de los tiempos, como una pedagogía de la

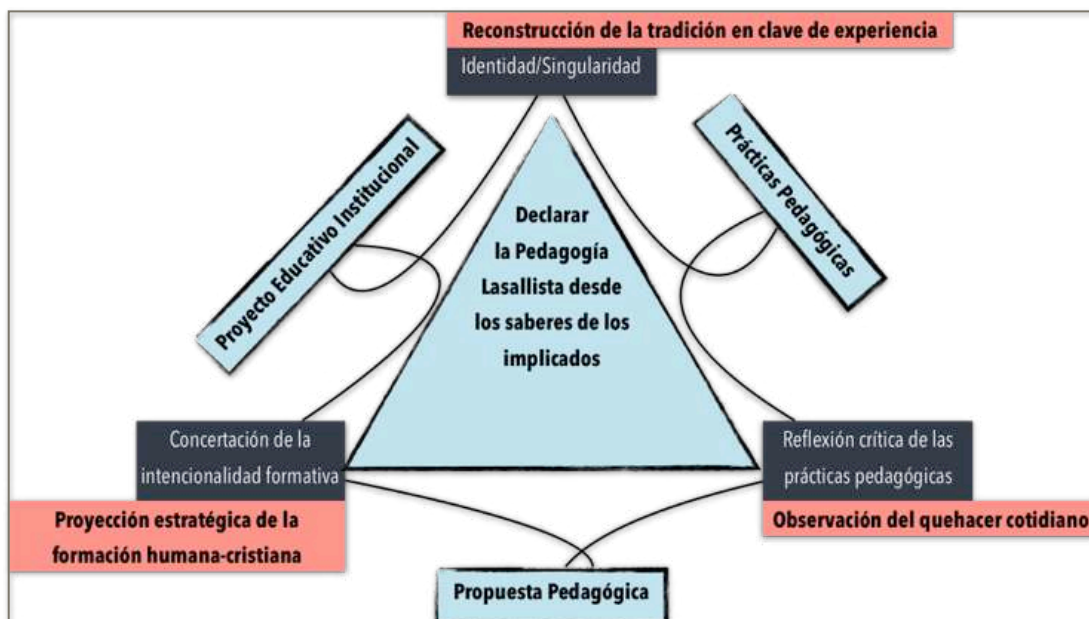
fraternidad. Esta argumentación la hemos pensado a partir de reconstruir los sentidos pedagógicos y no meramente los hechos históricos que rodean a Juan Bautista de La Salle y los primeros hermanos, arriesgando que esta distinción exalte las intenciones éticas, políticas y cristianas de la enseñanza en el Lhemi, porque una pedagogía de la fraternidad no solo pretende emancipar y humanizar a los niños, niñas y jóvenes, sino que, además, busca que estos sujetos sean mejores cristianos a propósito de desarrollar sus capacidades, proveer condiciones para su desarrollo y formar el criterio para transformar las realidades que los circundan. En un sentido más general, somos intérpretes de los significados y sentidos lasallistas a propósito de su llamado a la fraternidad como propósito formativo. Este ha venido siendo nuestro punto de partida y de llegada, máxime cuando estamos celebrando trescientos años de prácticas formativas, educativas y de socialización transformadoras de la sociedad y la cultura. En este sentido, el reto que nos moviliza es el que detona una pregunta como esta: ¿con cuáles teorías de la mente y del aprendizaje puede conversar el lasallismo? Independiente de las que hemos venido revisando, sabemos que la reconstrucción de los sentidos que movilizaron a San Juan Bautista de La Salle nos muestra una ventana sugerente para nuestras intenciones formativas: la de las interacciones, intenciones y experiencias fraternas, tal y como él mismo las promovió y testimonió en su tiempo, para todos los tiempos.

Y es que venimos justificando, contundentemente, que cultivarnos en la fraternidad puede alertarnos de varios tipos de crisis que hoy atentan contra la educación en Colombia: 1. De sentido: cuando los instrumentos y las acciones operativas minan nuestras capacidades reflexivas y creativas. 2. Del efecto cascada: cuando la desarticulación de las coordinaciones y las jefaturas de área no reflexionan de abajo hacia arriba, no se diversifican y se vuelven impositivas. 3. De la pedagogía como práctica reflexiva: cuando es más lo que se prescribe que lo que se reconstruye y lo que se transforma desde el empoderamiento de los implicados, de perfiles reflexivos y propositivos, cuando la rutina cotidiana es más una reproducción (instrumentalización del quehacer) que la construcción de una postura crítica frente a la enseñanza. 4. De lecciones aprendidas de la historia: cuando no hay una retrospectiva acuciosa ni un deseo por comprender la tradición que impulsa el sentido del quehacer institucional y se termina improvisando en los procesos de planeación. 5. De postura del género humano: cuando son los estereotipos los que determinan las formas de relacionamiento entre los miembros de la comunidad educativa y no el reconocimiento de habilidades, talentos y destrezas. 6. De la cultura de la sistematización/reconstrucción: cuando los textos orientadores del sentido no se corresponden con los contextos reales de enunciación de las prácticas y terminan generando híbridos o copiando modelos sin rostro de humanidad. 7. De la comunicación asertiva: cuando los miembros de la comunidad educativa se convierten en robots/autómatas de sus funciones, más que en dialogantes de la experiencia humana en su pluralidad y fraternidad. Esto es: cuando no hay una

lógica de la proximidad en la comunicación, reconocimiento del niño y la niña y sus necesidades de aprendizaje, en la colegiatura y la complicidad de los colegas y en el conocimiento de los conductos regulares. 8. De poder y participación: cuando los implicados pierden de vista el compromiso cívico y ciudadano de la enseñanza y terminan por creer que la democracia es un concepto abstracto y externo a la escuela. 9. Del aprendiz educativo: cuando un narciso exacerbado impide la configuración de un eros pedagógico, es decir: el saberse interdependiente en una comunidad y aprendiz de un sentido humano. Finalmente, no podríamos justificar esta reconstrucción sin confesar su secreto. Como antes intentamos decirlo, hemos venido aprendiendo que no podemos establecer reflexiones críticas sin autocrítica. La primera y más agitada de todas las autocríticas, para este caso colectiva, es que muchas veces hemos interpretado el lasallismo como un ideario: muchos valores de antesala en nuestros documentos oficiales y poca pedagogía viva. Esta alerta ha sido para nosotros el impulso para concebir y poder agenciar, en términos institucionales y en manifestaciones cotidianas, una pedagogía lasallista primordialmente fraterna como circuito estructural y estructurante del quehacer pedagógico del Liceo. Venimos con esto asimilando que la formación humana-cristiana que estamos llamados a brindar tiene una razón de ser. Forjar la coeducación tiene una historia por reinterpretar, como de la misma forma la tienen el modelo de jornada única o los modelos curriculares que estamos afianzando actualmente y que nos motivan a formar ciudadanos de un mundo global y local.

MODELO RECONSTRUCTIVO

Gráfico 1. Fuente: elaboración propia ERL300. Humanizarte





Nos ha estado inspirando el deseo de ir reconstruyendo, colegiadamente, algunas reflexiones en torno a la propuesta pedagógica del Lhemi, en virtud de ir aprehendiendo, mancomunadamente, un marco orientativo y cohesionante para la comunidad educativa.

Equipo de Reflexión Lhemi 300 (ERL300).



CON LOS CINCO SENTIDOS

PLAN DE ACCIÓN

Hemos estado construyendo nuestra koiné, lo que para los griegos era la conquista de una lengua común en medio de la pluralidad de hablantes; engancharnos, en tanto diferentes, a un discurso que entrelaza nuestras conversaciones cotidianas y nos hace liceístas. Una lengua común que nos continúe animando a renovar nuestra intención formativa sin desfallecer ni un segundo de la jornada en ni un milímetro de espacio. Para conseguirlo, hemos estado conjugando trece verbos al momento de acercarnos a nuestra realidad educativa: retrotraer, avistar, contrastar, otear, repasar, movilizar, detallar, comprender, encarnar, practicar, diagnosticar, reflexionar y transformar⁴ (ver Tabla 1).

Tabla 1 Con los cinco sentidos. Verbos y categorías analíticas (Elaboración propia: ERL300)

Verbos para acercarnos al análisis de la comunidad educativa	Definiciones según el diccionario de María Moliner (2012)
1. Retrotraer	Hacer que alguien vuelva mentalmente al tiempo pasado.
2. Avistar	Ver algo en el campo o en el mar a considerable distancia. Descubrir.
3. Contrastar	Aparecer una cosa como muy distinta de otra en la que se compara o a cuyo lado está. Generalmente, implica que, con ello, resaltan las cualidades respectivas. Contraponer.
4. Otear	Poder ver desde cierto lugar alto una extensión de terreno. Buscar con la vista para descubrir algo. Escudriñar. Observar.
5. Repasar	Pasar otra vez por un sitio. Hacer una cosa otra vez para asegurar o perfeccionar la obra de que se trata. Dar otra mano o pasada a algo.
6. Movilizar	Hacer funcionar cualquier recurso de que se dispone, en cierto momento o para cierto fin. Ponerse en actividad o en movimiento.
7. Detallar	Contar con detalles. Detalle: cada una de las partes pequeñas que contribuyen al aspecto o efecto de una cosa, pero no son indispensables en ella.
8. Comprender	Tener una cosa dentro de sí y formando parte de ella. Percibir las ideas en algo dicho o escrito.
9. Encarnar	Servir de soporte corporal a un espíritu.
10. Practicar	Realizar habitualmente actos en que se manifiesta cierta virtud.
11. Diagnosticar	Indagar las razones por las cuales algo es de una manera y no de otra.
12. Reflexionar	Examinar un sujeto sus propios estados íntimos y pensamientos. Conciencia. Pensar sobre algo que se va a hacer o la conducta que se va a seguir
13. Transformar	Plantear distintas alternativas para realizar una acción que se hizo previamente o se desea hacer mejor.

⁴ Los verbos están definidos según el diccionario de María Moliner 2012; sin embargo, algunas definiciones se encuentran modificadas y/o son originales de los autores de la publicación.

Desde estas acciones siempre activas nos hemos sorprendido algo más agudos. Como suelen decir: “con los cinco sentidos”, en los asuntos estratégicos, pedagógicos y pastorales para la gestión del quehacer. El primer sentido que pusimos fue la concreción, en 2018, de un primer texto que articula las orientaciones académicas del Liceo. Este texto sintetiza parte de la historia pedagógica y académica; además, hemos visto que nos enfoca en los fundamentos y al mismo tiempo presenta el desafío de entablar un lenguaje común a la hora de enseñar, gestionar y orientar la enseñanza y el aprendizaje que, antes que nada, tenga como eje estructural al lasallismo. Ha resultado un texto desde donde todos hemos podido partir, crear, al tiempo que verificar los fundamentos teóricos y prácticos de nuestra labor educativa. El segundo sentido ha consistido en la necesidad de trabajar cooperativamente para generar un marco comprensivo y cohesionante de la realidad educativa. Hemos estado percatándonos de que nos necesitamos los unos a los otros (directivos, coordinadores, investigadores, maestros y maestras, padres y madres de familia, cuidadores, personal administrativo y de servicios, demás profesionales, transportadores escolares, visitantes, entre otros) para desentrañar los sentidos de la formación humana-cristiana. La opción que hemos estado validando es la de estar reconstruyendo más que prescribiendo. Iniciamos en el año 2016 una reconstrucción analítica de la tradición liceísta con el objetivo de tejer los hilos que han venido configurando las motivaciones formativas en los últimos cincuenta años. Hacer explícito lo tácito nos ha mostrado que en el trasfondo de nuestras acciones pervive una impronta inconfundiblemente lasallista, suficiente para considerarla una pedagogía lasallista, en nuestro caso: de la fraternidad. Sobre todo, una pedagogía abierta a enriquecerse con las últimas tendencias educativas, pero más, a avivar a partir de ellas su propia autenticidad y originalidad. Por otra parte, el tercer sentido ha manifestado la premura por *ir escribiendo reflexivamente* la experiencia de reconstrucción. Hemos estado trabajando para que la estrategia de gestión del conocimiento sea una aliada para permeare los sentidos en la comunidad educativa y crear capas de soporte para la actualización del proyecto educativo institucional. En este sentido, hemos venido promoviendo la participación de la comunidad educativa en distintos espacios y experiencias, con una asignación de roles específicos y a la luz de las políticas educativas nacionales y las estructuradas por el Distrito Lasallista de Bogotá, en términos del contexto, el direccionamiento estratégico, la escuela católica lasallista, la gestión de la formación y la evangelización, y la gestión de la comunidad educativa.

El cuarto sentido ha sido el de reflexionar la organización institucional interna a través de encuentros investigativo-formativos, con un equipo de investigación –externo– de la Universidad de La Salle: *Grupo de investigación en educación ciudadana, ética y política para la paz*. Este nos ha impulsado, como ya se dijo antes, a reconocer el potencial de nuestros

saberes y avivar los quehaceres directivos y coordinativos de la vida escolar. Lo primero con lo hemos estado de acuerdo es con articular las intenciones estratégicas con las pedagógicas-pastorales y estas, a su vez, con las de formación, educación y socialización en tanto en cuanto, hemos estado considerando que el eje articulador de una institución educativa es el ánimo de conquistar un liderazgo que, antes que nada, conozca las prácticas pedagógicas y su horizonte formativo (teórico y práctico). Estos encuentros formativos han sido para amplios colectivos de la comunidad educativa, pero de manera especial, para los coordinadores, padres, madres de familia y cuidadores, lo cual se expresa en el *Programa Formación de Formadores* y la apuesta *Humanizarte Familia Lhemi*, que ya cuenta con dos publicaciones: *La familia y la escuela: cunas de la humanidad* (2018); *La familia y la escuela: formadoras de la humanidad* (2019). De allí la tarea que hemos estado realizando de integrar los aprendizajes derivados de las experiencias investigativas de la institución. Es decir, además de *Humanizarte Familia LHEMI*, promover las experiencias investigativas de aula y de formación docente superior, entre otras.

El quinto sentido ha subrayado que la gestión y la administración educativa son un todo articulado que está compuesto de partes integradas. Con esta máxima de Hans George Gadamer, hemos estado motivados a estudiar, analíticamente, los documentos que condensan las reflexiones sobre el quehacer pedagógico; a conformar el *Equipo de Reflexión Lhemi 300 (ERL300)*, con representantes de toda la estructura organizacional; a enfocar la institución educativa a la consolidación – con pretensiones de originalidad– de su propuesta pedagógica; a las perspectivas de la enseñanza, crianza y gobernabilidad; y a permear reflexivamente y por grupos de trabajo la propuesta pedagógica en el aula y la vida escolar en general (con observación, diálogos de saberes, formación, diseño de instrumentos y concertación de sentidos y criterios para los procesos de acompañamiento, seguimiento y evaluación). Esto es, dicho de otro modo: venimos tejiendo una reflexión colegiada de las funciones sustantivas del quehacer educativo, empezando por preguntarnos ¿qué es lo sustantivo?, ¿qué de lo sustantivo merece atención o transformación?, ¿qué perfiles podrían llevarlo a cabo? y ¿qué significa una gestión administrativa y financiera con el horizonte de configurarse como una sociedad de conocimiento?

Los cinco sentidos puestos y agudos nos están haciendo sentir una actitud más responsable y cooperativa para reconstruir los argumentos que posicionan en el Lhemi una pedagogía de la fraternidad. Por ejemplo, la necesidad de comprender la realidad del estudiante: *el destinatario*; para nuestro caso, es un estudiante que existe y coexiste en las proximidades, en el barrio. La *Guía de las Escuelas Cristianas* ha venido siendo un referente fundamental (Capítulo 25) al recordarnos cómo los hermanos, orientados por el fundador, *aprendían a leer la vida social para hacerla escuela*.

DESDE UNA ESTRUCTURA ANALÍTICA

HIPÓTESIS Y ORGANIZACIÓN DE LOS ARGUMENTOS

Para esta reconstrucción, hemos estado conversando alrededor de la siguiente hipótesis: *Lo que nos ha estado posicionado como una institución de calidad por más de cincuenta años, no ha sido tanto si hemos podido clarificar finalmente un modelo teórico-práctico, sino si nuestra apuesta pedagógica se ha construido participativamente y alrededor del eje estructural y estructurante del lasallismo, sentido por el cual creemos que hemos podido dialogar con distintas tendencias pedagógicas.* Esta hipótesis no la hemos conversado para comprobarla sino para animar nuestro horizonte originario. Estamos aprendiendo, con ello, que una cosa es nombrar y otra levantar las palabras en el sótano de nuestra conciencia para desempolvar sus sentidos de existencia. Este proceso lo venimos comprendiendo como una *reconstrucción hermenéutica* en la que hemos agotado, principalmente, dos grandes pasos en términos de producción, que bien traslucen en la lógica de pensamiento del presente documento: aquietar, continua y reconfigurativamente, cada una de las comprensiones del proceso de participación, reflexión y transformación de discursos, prácticas e interacciones de la comunidad educativa; y realizar, a partir de ello, una etnofotografía⁵, esto es, una lectura de la renovación educativa del Lhemi a partir del lenguaje visual, estético y poético. Con ambos pasos hemos estado resaltando la necesidad de establecer como punto de partida los saberes pedagógicos y didácticos derivados de la reflexión de la práctica de los mismos maestros y maestras. Un punto de partida dialogante con las teorías educativas contemporáneas y las políticas educativas vigentes del Distrito Lasallista de Bogotá y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Para que esto no sea un mero aquietamiento o una simple mirada hacia atrás, hemos estructurado el documento de manera tal que aparezca explícita la ruta metodológica que hemos estado implementando, sea para continuarla, potenciarla o afinarla, según el signo de los tiempos. Así, hemos dividido el grueso del documento en cuatro modelos de análisis de la realidad que hemos sintetizado bajo el nombramiento de "perspectivas analíticas": de la tradición, de pájaro, de hormiga y de la proximidad. Cada una de ellas está relacionada con uno o varios (10) de los verbos descritos en la Tabla 1. En cada una de ellas damos cuenta, a través del texto y la fotografía, del qué y el cómo hemos estado vivenciando este proceso. Finalmente, se desarrolla el título: *Arquitectura Pedagógica de la Fraternidad, la cual desarrolla*

⁵ Ver etnofotografía en la página 34. Escanear QR con la cámara del celular.

el sentido de los verbos *once, doce y trece: diagnosticar, reflexionar y transformar*, a modo de líneas de acción para la continuidad de la reflexión y permanente renovación institucional (ver Tabla 2).

Tabla 2 Perspectivas analíticas de la realidad educativa Lhemi (Elaboración propia: ERL300)

Perspectivas analíticas	Verbos activos, ajustados a la realidad institucional y en presente	Sentido analítico
1. Mirada de la tradición	Retrotrayendo los discursos que hablan de la tradición lasallista, eje articulador de las prácticas pedagógicas, desde múltiples perspectivas, en función de obtener argumentos que justifiquen el posicionamiento de una pedagogía de la fraternidad en el Lhemi.	Circunscrito en el campo de la reflexión, simbolización y narración de los discursos, correspondientes a los fundamentos (principios para la formación) y procesos (orientaciones para la práctica) que nos hacen lasallistas, hemos estado analizando la realidad a través de la mirada de la tradición (articulada en todas las miradas), en virtud de cartografiar, como lo anticipa su nombre, la tradición lasallista. Dicho de otro modo: la respuesta argumentativa a las preguntas ¿qué nos hace inconfundiblemente lasallistas y por qué hemos estado posicionando en el Lhemi, por más de cincuenta años, una pedagogía de la fraternidad?
2. Mirada de pájaro	Avistando un método para interpretar o extraer sentidos y significados que, retrotraídos de la tradición, sean el eje transversal de los acuerdos normativos, entendidos como prácticas discursivas y no como prácticas de papel.	Circunscrita en el campo de la reflexión, simbolización y narración de los discursos, correspondientes a la lectura de la tradición lasallista en los fundamentos pedagógicos actuales, hemos estado analizando la realidad a través de la mirada de pájaro, en virtud de cartografiar cómo la tradición tiene implicaciones en las prácticas formativas, de socialización y gobernabilidad del Lhemi, y, sobre todo, cómo debemos estudiar métodos interpretativos y extractivos para comprenderlo y potenciarlo. Dicho de otro modo: la respuesta argumentativa a la pregunta ¿cómo la tradición tiene implicaciones en nuestras prácticas formativas, de socialización y gobernabilidad actuales?
	Contrastando los proyectos educativos institucionales (de 1995 y 2008) a partir del método identificado y en función de abrir algunas ventanas que puedan profundizarse en el año lectivo 2019, para la renovación del Proyecto Educativo Institucional de la próxima década (con inicio en diciembre de 2019).	

Perspectivas analíticas	Verbos activos, ajustados a la realidad institucional y en presente	Sentido analítico
	Oteando la tradición en el sentido de los fundamentos pedagógicos actuales para responder cómo la tradición tiene implicaciones en las prácticas formativas, de socialización y gobernabilidad actuales.	
3. Mirada de hormiga	Repasando nuestros caminos de encuentro y desencuentro, a propósito de recordar que no somos técnicos de la educación sino profesionales de esta. Esto es: conocedores de cómo conversan las teorías de la mente, del aprendizaje y la educación.	Circunscrita en el campo de la reflexión, simbolización y narración de las prácticas, correspondientes a las acciones que desarrollamos entre los miembros de la comunidad educativa, en el aula o fuera de ella, hemos estado analizando la realidad a través de la mirada de hormiga, en virtud de cartografiar cómo nos comprendemos en un espacio tiempo educativo lasallista cuando ponemos en juego el quehacer pedagógico, la planeación curricular y los planes de asignatura. Dicho de otro modo: la respuesta argumentativa a la pregunta ¿cómo nos comprendemos históricamente los aprendices (todos los miembros de la comunidad educativa) liceístas?
	Movilizando nuestros sentidos cooperativos para valorar el poder que tiene no solo participar sino implicarnos en una propuesta pedagógica con fundamento humano-cristiano.	
	Detallando lo que nos hace inconfundiblemente lasallistas en la fraternidad, para comprender que todo lo que nos humaniza es de Dios y por ello nos motiva a hacernos aprendices de la humanidad, más que unos sabelotodo.	
4. Mirada de la proximidad	Comprendiendo nuestra autenticidad y originalidad a partir de la metodología de Cartografía Lhemi, mediante la cual enfocamos ocho categorías analíticas y derivamos una arquitectura de acción.	Circunscrita en el campo de la reflexión, simbolización y narración de las interacciones, correspondientes al tipo de relaciones que se tejen entre los miembros de la comunidad educativa, hemos estado analizando la realidad a través de la mirada de la proximidad, en virtud de cartografiar cómo se expresa la pedagogía de la fraternidad en las relaciones pedagógicas, administrativas o de servicios en general, en el reconocimiento de la humanidad, la conquista de la asertividad y el respeto por los acuerdos. Dicho de otro modo: la respuesta argumentativa a las preguntas ¿qué tipo de relaciones se entablan entre los miembros de la comunidad educativa y cuánto de humano hay en un ser humano?
	Encarnando la propuesta pedagógica a partir de la socialización o expansión de su sentido y de la puesta en práctica de sus elementos nucleares: "Mantener viva la conversación en el marco de un lenguaje común".	
	Practicando discursivamente la fraternidad en el deseo de construir nuestra koiné o lenguaje común.	

En el título final, que es a su vez conclusivo del documento, en tanto que expresa cómo sintetizar una comprensión desde la pluralidad de perspectivas, exponemos una *arquitectura pedagógica de la fraternidad* como apuesta ética y política entre todos y para todos. Algo así como nuestra carta de navegación para continuar usando todas las miradas. Con ello generamos una adecuación semántica del quehacer, al tiempo que seguimos estando abiertos a enriquecer nuestra propuesta pedagógica. Para ello debemos continuar **diagnosticando** los discursos, prácticas e interacciones que motivan nuestras reflexiones del quehacer educativo; **reflexionando** para construir juntos líneas de acción que nos permitan seguir caminando hacia nuestro horizonte primigenio; y **transformando**, a partir de distintas orientaciones, claras y contundentes, aquello que diagnosticamos y reflexionamos. Con la hipótesis que estamos presentando y lo que para nosotros es la organización de sus argumentos, no como un discurso quieto –una necro-idea–, sino como una práctica discursiva, apostamos por una originalidad metodológica, sin precedentes, en la concreción de una propuesta pedagógica. No porque hayamos hecho algo distinto en los últimos años, sino porque venimos haciéndolo por décadas y hasta por siglos, razón por la que hemos considerado pertinente y defendible la idea de hablar de *propuesta*, antes que de *modelo*, para articular varios elementos: 1. **Una apuesta** formativa siempre abierta y flexible. 2. **Un compromiso** ético y político que transforma, participativa, crítica, reconstructiva e investigativamente, la vida escolar en todo su entramado. 3. **Una conquista** siempre inacabada de una pedagogía de la fraternidad. Antes de comenzar, hemos querido tender una contextualización comprensiva para las perspectivas. Dicho de otro modo: una antesala o un abrebocas deliberativo bajo el título de Postura pedagógica. Lo que hemos estado agenciando es la idea de desentrañar, cada vez con mayor fuego y agrado, nuestra postura formativa bajo la motivación de participar, reflexionar y transformar la comunidad educativa, a partir de formarnos para la comprensión y puesta en práctica de modelos de análisis de la realidad, desde una contemplación muy particular de la pedagogía. Veamos.

Ver etnofotografía -musicalizada- escaneando con la cámara de tu celular el siguiente código QR.



POSTURA PEDAGÓGICA

COMPRENSIÓN GENERAL



En nuestras reflexiones estamos siendo incisivos en la siguiente idea: la pedagogía es un saber práctico porque se pregunta siempre por su sentido.

-ERL300-

La pedagogía es un saber práctico porque se pregunta siempre por su sentido, es decir, se pregunta permanentemente por la intención de la formación. Un maestro o una maestra pueden pensar que el ingreso de un niño o niña al aula es para aprender a sumar y restar. En ese caso, hay una intención de contenido, claramente disciplinar y fundamental, para mantener los estándares básicos de competencias o los derechos básicos de aprendizaje; sin embargo ¿dónde está quedando la preocupación por la persona que aprende, la persona que enseña, la persona que sirve, la persona que humaniza? Esta pregunta ha sido, es y continúa siendo nuestra razón de ser y nuestro esmero por mantener un lenguaje común que dé cuenta de la enseñanza de las matemáticas y al mismo tiempo, de un programa pastoral soportado en una tradición de trescientos años. En consecuencia, nuestra postura formativa está siendo orgullosamente presentada como abierta al género humano y capaz de dialogar y conversar a voces con cualquier propuesta humana-cristiana. Somos

intérpretes de una confesionalidad que se actualiza con el signo de los tiempos. Lo que otrora llamábamos *misericordia*, hoy lo llamamos también, desde una postura ética y política, *compasión*. Cualquiera que sea el nombramiento, la práctica de *impresionarnos* con el sufrimiento humano responde a los sentidos lasallistas más entrañables. Aquellos que nos han invitado, durante todos estos años, a reconocer los saberes pedagógicos derivados de la reflexión de la práctica de los maestros y maestras que se dejan interpelar por una realidad global y local que no ha dejado de clamar paz con justicia y equidad.

Desde dicha perspectiva estamos considerando la pedagogía como una práctica discursiva que inicia con la pregunta ¿cuánto de humano hay en un ser humano? y desemboca en la pregunta ¿qué vale la pena aprender y enseñar para no arrasarnos los unos a los otros? En esta línea, venimos reflexionando alrededor de dos enunciados: hablar de pedagogía es hablar de cómo el estudiante interpela al maestro o la maestra en su capacidad de enseñar, no solo en una disciplina, sino en una práctica de humanidad-cristiandad; y hablar de pedagogía es hablar de los aprendices de la humanidad. Para llevar ambas enunciaciones a la praxis, venimos decantando la *Guía de las Escuelas Cristianas*. Desde su reinterpretación, nos inspiramos en una metodología que se origina en la comprensión de su sentido: desarrollar capacidades y condiciones para promover la *conversación, tal como lo hacían los primeros hermanos de La Salle*. Ellos se preocupaban tanto por enseñar un tema puntual, como por engrandecer su humanidad a partir de cultivar su sensibilidad fraterna, entre ellos y para otros. Si la pedagogía es una práctica discursiva, es fundamental conversar sobre ella. Suponemos que una cosa es evaluar con un criterio meramente disciplinar y otra, hacer eso mismo con una intención formativa humana-cristiana. Este salto comprensivo, hemos estado discutiendo, no se da por decreto ni porque tenga la identidad de alguien en particular, sino por su personalización y expansión a viva voz, con carácter y determinación, en todos los niveles de nuestra comunidad educativa.

LA REALIDAD EDUCATIVA LHEMI

PARTICIPAR, REFLEXIONAR Y TRANSFORMAR

La participación de la comunidad educativa en esta propuesta pedagógica la hemos estado promoviendo y dinamizando por medio de la resignificación de tiempos y espacios para la participación, la reflexión y el aquietamiento de las prácticas de enseñanza, crianza y gobernabilidad. Al equipo conformado por las vocerías de los coordinadores, directivos y otros

colectivos de representación institucional, como el Consejo de Padres, Madres y Cuidadores, los miembros de consejos académicos y equipos de servicios administrativos y generales e investigadores educativos que han venido participado en este proceso, los estamos agrupando bajo el nombramiento de Equipo de Reflexión Lhemi 300 –ERL 300–. Además de abrir nuevos escenarios de deliberación, hemos resignificado los ya existentes y ampliado la base participativa, más allá de lo estrictamente jurídico en términos representativos, con el propósito de reverdecer la democracia institucional. Nos hemos resistido a aplicar metodologías externas que muchas veces se convierten en un recetario incómodo. Podemos decir que lo hemos estado haciendo de manera participativa, no solamente porque convocamos grupos de representación, o más allá de ellos, sino porque han sido las voces de los mismos sujetos implicados en la reflexión las que han armado la arquitectura de acción y definido las líneas de acción de esta propuesta. De este modo, ha sido posible verter en este texto conocimientos, recomendaciones y distintas perspectivas, sumando a eso lo más importante: garantía de sostenibilidad y afinamiento permanente de la apuesta pedagógica.

La arquitectura pedagógica de la fraternidad que exponemos en este texto ha resultado de aquietar las distintas interpretaciones que la comunidad educativa le ha venido dando a los trece verbos descritos, lo cual da cuenta de una metodología de orden participativo, reflexivo y transformador de prácticas, que busca vincular los distintos actores implicados en la formación, el acompañamiento, el servicio y en el conocimiento de cómo los niños, niñas y jóvenes liceístas aprenden. El ERL300 ha estado congregado para cartografiar las perspectivas de la enseñanza y para realizar la lectura y el afinamiento de la propuesta pedagógica en su generalidad. Todas estas acciones han estado sistematizadas, grabadas y registradas en varios momentos de discusión, asociados a reuniones de área, de división y consejos, espacios de animación pastoral y de práctica pedagógica en general.

Los modelos de análisis de la realidad, para nosotros *perspectivas analíticas*, los hemos estado nombrando de cuatro maneras que sugieren una praxis fraterna y, por ende, sensiblemente estética a la hora de observar, registrar y narrar la cotidianidad escolar: *la mirada de la tradición, la mirada de pájaro, la mirada de hormiga y la mirada de la proximidad*. Las tres últimas miradas corresponden metáforas de la vida cotidiana de los pintores y pintoras de San Juan de la Laguna (Sololá, Guatemala), un modelo que, más que de análisis de la realidad, es de cercanía entre nosotros mismos. La mirada de la proximidad la hemos complementado con el autor Josep María Esquirol, en su Libro *La resistencia íntima*, cuando clama por la proximidad, lo cotidiano y la mirada atenta en las relaciones humanas (ver Tabla 3).

Tabla 3 Comprensión de las perspectivas (Elaboración propia: ERL300)

Perspectivas analíticas	Comprensiones	
1. Mirada de la tradición -telón de fondo de todas las miradas-	La hemos comprendido como el compromiso jubilar de retrotraer nuestro horizonte primigenio para encarnarlo.	
2. Mirada de pájaro	La hemos comprendido como un sobrevuelo, nos revela los rostros, las células de trabajo que componen nuestra comunidad educativa. Incorporamos que toda intención formativa, particularmente humana-cristiana, tiene rostro de humanidad, tiene un nombre y una historia que relatar.	
3. Mirada de hormiga	La hemos comprendido como una caminata en busca de detalles. Nos percatamos de que lograr una propuesta pedagógica formativa justa, rigurosa y coherente para el Lhemi, es una tarea exigente, más que nada en la práctica.	
4. Mirada de la proximidad	La hemos comprendido como un deseo de acercarnos al otro, a propósito de impresionarnos con su vida. Esto es, de descubrirnos fraternos al entender y representar las enseñanzas y los principios de nuestro santo fundador: fe, servicio, fraternidad, compromiso y justicia. La proximidad implica encuentro, desencuentro, diálogo y divergencia.	

Alétheia Fotografía ©

MIRADA DE LA TRADICIÓN

PRIMERA PERSPECTIVA



Los hermanos quieren ser, al mismo tiempo, hermanos entre sí, hermanos con sus colaboradores y con aquellos con quienes se encuentran, y hermanos mayores para los que les son confiados. Por medio de sus relaciones dan testimonio de fraternidad evangélica, signo de la presencia del Señor
(Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2015, p. 54).

Observando la biblioteca y conversando entre nosotros sobre los libros y artículos más significativos que hablan de lasallismo, hemos estado trabajando en retrotraer los discursos que hablan de la tradición lasallista –desde múltiples perspectivas–, eje articulador de las prácticas pedagógicas, en función de obtener argumentos que justifiquen el posicionamiento de una pedagogía de la fraternidad en el Lhemi. Cuando Juan Bautista de La Salle se impresionó por los hijos de los artesanos y de los pobres, hace 300 años, era la Francia de las pestes, la Francia de la mugre. En la época que nos ocupa reinaba en las ciudades un hedor apenas concebible para el hombre moderno.

RETROTRAER LA TRADICIÓN LASALLISTA

Retrotraer: hacer que alguien vuelva mentalmente al tiempo pasado.

(Real Academia Española, 2018).

Las calles apestabán a estiércol, los patios interiores apestabán a orina, los huecos de las escaleras apestabán a madera podrida y excrementos de rata, las cocinas, a col podrida y grasa de carnero; los aposentos sin ventilación apestabán a polvo enmohecido; los dormitorios, a sábanas grasientas, a edredones húmedos y al penetrante olor dulzón de los orinales. Las chimeneas apestabán a azufre, las curtidurías, a lejías cáusticas, los mataderos, a sangre coagulada. Hombres y mujeres apestabán a sudor y a ropa sucia; en sus bocas apestabán los dientes infectados, los alientos olían a cebolla y los cuerpos, cuando ya no eran jóvenes, a queso rancio, a leche agria y a tumores malignos. Apestabán los ríos, apestabán las plazas, apestabán las iglesias y el hedor se respiraba por igual bajo los puentes y en los palacios. El campesino apestabá como el clérigo, el oficial de artesano, como la esposa del maestro; apestabá la nobleza entera y, sí, incluso el rey apestabá como un animal carnicero y la reina como una cabra vieja, tanto en verano como en invierno, porque en el siglo XVIII aún no se había atajado la actividad corrosiva de las bacterias y por consiguiente no había ninguna acción humana, ni creadora ni destructora, ninguna manifestación de vida incipiente o en decadencia que no fuera acompañada de algún hedor (Süskind, 1997, p. 4).

Aunque la historia de Jean Baptiste Grenouille sea una ficción, esta sí nos sitúa de frente ante el contexto de la Francia en que Juan Bautista de La Salle se *impresionó* por la condición de pobreza y miseria en que la mayoría de los seres humanos estaba sumida (a comienzos de la Francia del siglo XVIII). Ese *hedor* generalizado bien puede ser interpretado literalmente: en ausencia de los instrumentos modernos para la higiene, todo tenía un olor que, para los vivientes 300 años después, sería imposible de soportar. Sin embargo, una forma de interpretación de esa fetidez es el símbolo de la condición material y espiritual de la época, aunada a una particular manera de concebir las perspectivas ético-morales de los seres humanos: si bien existía esta pestilencia democratizada, esta no era igual para quienes nacían en la cuna de oro de la nobleza o para quienes surgían en el mundo, entre los restos de pescados, comida y desperdicios. La humanidad no bastaba para serlo; esta dependía de la clase social de su nacimiento.

Impresionados por el desamparo humano y espiritual “de los hijos de los artesanos y de los pobres”, Juan Bautista de La Salle y sus primeros hermanos consagraron toda su vida a Dios, en respuesta a su llamada, para darles una educación humana y cristiana, y extender así la gloria de Dios en la Tierra. Renovaron la escuela de su tiempo para que fuera accesible a los pobres y para ofrecerla a todos como signo del Reino y medio de salvación (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2015, p. 25).

De esa situación, con sus particularidades morales, sociales, económicas y políticas, Juan Bautista de La Salle tomó una resolución que lo guiaría por el resto de su vida. Un clérigo, hijo de familia acomodada, iría paulatinamente quitándose las capas sociales y culturales que lo recubrían para, junto a sus hermanos, construir una condición que le permitiera continuar con su propia determinación, al hacerse consciente de la pobreza de espíritu y de conocimiento de los hijos de los artesanos y de sus hijos. No era un rebelde de la época, tampoco un iluminado, pero sí un ser humano intérprete de su mundo que llegó a ser, para algunos, un personaje incómodo. Sus comentaristas hablan de un ser humano que conocía la estructura social de su época por dentro: las debilidades institucionales, los alcances de su sociedad, las almas de cuyas personas las componían. No ajeno a la época, sabía a qué atenerse para llevar adelante su determinación. Y esa determinación fue la de dedicar su vida a continuar el legado, junto a sus hermanos, de las Escuelas Populares Cristianas, unas escuelas con la intención de propagar el conocimiento del evangelio (Villalabeitia, 2014).

Y dijo, pues, enseñémosle. Como una coincidencia lingüística, en francés se dice La Salle de classe, para designar el salón de clase, como si el interjuego de las lenguas nos quisiera decir *La Salle de la clase*, debido a un aparente designio providente. Ese sería en adelante su carisma: enseñar con sus hermanos la fraternidad en la clase. La consagración de un hombre de fe que, a través de la educación, quiso llevar su misión cristiana. Un hombre de fe, un hombre creyente, un hombre que, pretendiendo ser coherente con el evangelio, se compadeció del pobre como lo hizo Jesús en su tiempo. Este no creó una escuela ni la cambió, pero empezó a ser contestatario con la manera en que los fariseos enseñaban la fe. Irrumpió en esas normas ortodoxas y lideró a los hijos de la Iglesia, a los hijos de Dios. Y como hijo de Dios amplió su capacidad libertaria y acabó con el Dios castigador y llegó al Dios padre, al Dios cercano, el Dios que ama a los humanos y quiere algo bueno para ellos. Y como inspiración, Juan Bautista de La Salle retomó ese sentido cristiano para crear una escuela que vive en la fraternidad.

Tras la figura de Juan Bautista de La Salle, hay una herencia que deja rastro en la historia con un aroma a humanismo distinto al de la sordidez del presente, como el legado del hermano Just Ramón en la reconstrucción de la historia⁶. El lasallismo, en términos de modelo analítico, nos enseña a leer los signos de los tiempos y a hallar en esa lectura crítica la estrategia de transformación. El lasallismo es humanismo. Todo lo que nos humaniza es de Dios. La intención de transformación tiene entre sus elementos la innovación: ver lo nuevo en el presente desbordado, de manera tal que tenga efectos en los seres humanos, y, en seguida, crear para el futuro. El lasallismo crea fraternidad en el tiempo. En el trasfondo, los hilos que teje un ser fraterno son la interdependencia, la filialidad, la compasión, la confianza. Esto es, reconocer la humanidad en cada uno de los miembros de la comunidad educativa y reconocer que cada uno tiene una labor por cumplir. En ese maderamen sobre el río del tiempo, llegan el maestro y la maestra lasallistas: "El maestro – hermano– que se encariñe con la piedad engendrará sabiduría, dice el Sabio; es decir, adquirirá sabiduría para sí y, al mismo tiempo, hará sabios a quienes instruye" (De La Salle, s.f., p. 425). Porque este es agente de transformación de la vida de los niños y las niñas con la reconstrucción de su saber, entre la reflexión, intención y relación pedagógica.

Hemos comprendido que el maestro y la maestra son agentes de transformación de la vida de los niños y las niñas cuando leemos en clave ética y política, pedagógica y cristiana, la situación colombiana actual, representada en las condiciones sociales, económicas y culturales de los estudiantes y sus familias. Hoy los niños y las niñas que estamos preparando para este país deben ser mejores ciudadanos, mejores profesionales. En su momento, nuestro santo fundador decía que lo que

⁶ Para la muestra, los legados de los distintos hermanos en las siguientes ventanas: (i) *Revista Lasalliana* (1934), en sus obras *75 años de investigación lasaliana* (2008, n.º 4) y su *Bibliographia internationalis Lasalliana 1703-2000* (2001, n.º 1-2). (ii) *Los Estudios Lasalianos* y el *Capítulo General* (1956), en el que se establece una comisión permanente en la Casa Generalicia con el objetivo de promover el culto del santo fundador, de continuar y coordinar las investigaciones y los trabajos relativos a su historia, a sus escritos, a su espiritualidad. (iii) La acción del hermano Guillermo Félix, asistente de España (1946 a 1966); con su vinculación directa al lanzamiento de los *Estudios Lasalianos* en Roma, aparecieron algunos estudios de teología, escritura, espiritualidad y pedagogía, y de esa manera surgió el Centro Universitario San Pio X, en conexión con Salamanca. (iv) Como resultado de la investigación del hermano Maurice-Auguste, primer director de los *Estudios Lasalianos*, de 1956 a 1987, se crearon los *Cahiers lasalliens*, así como la Biblioteca Lasaliana de la Casa Generalicia. Los siguientes son otros rostros –entre otros– relevantes para la investigación lasallista en general: el hermano Miguel Campos, quien aportó con el itinerario evangélico del santo fundador y su utilización de las *meditaciones*; el hermano León de Marie Aroz, con su transcripción y explicación de los documentos de archivo; el hermano Michel Sauvage, que desde 1987 hasta 1991 tuvo la responsabilidad de dirigir el Instituto y contribuyó con comentarios y escritos como la *Memoria sobre el hábito*; el Centro Internacional de los Estudios Lasalianos y publicaciones cercanas a las teorías de la liberación; y el hermano Pedro Gil, quien retomó dos textos como fundamentos de la pedagogía lasallista: la *Guía de las Escuelas* y las *Meditaciones para el tiempo de retiro*. Para el hermano Gil, lo que se hace en la escuela lasallista (desde el quehacer del maestro) se convierte en estilo de vida. (v) El impacto del hermano Michel Sauvage, por ejemplo, en su hallazgo de concebir de manera integrada la consagración y la misión. (vi) El hermano León Lauraire, director de los Estudios Lasalianos de 1991 a 1993, quien ha sido útil para el Lhemi en virtud de reinterpretar las dinámicas pedagógicas de hoy, a la luz de los sentidos y significados dados desde el siglo XVII. (vii) La acción del hermano Houry, director de los Estudios Lasalianos de 1993 a 2004, al seguir la sugerencia del hermano León, que le permite obtener una modificación del Consejo Internacional de los Estudios Lasalianos: el CIEL estaría en adelante compuesto, sobre todo, por miembros de la Casa Generalicia, vinculados con las producciones de los Estudios Lasalianos. (viii) El hermano Jean-Louis Schneider, director de los Estudios Lasalianos de 2004, tras del destino del hermano Houry a los Archivos Lasalianos. (ix) Los hermanos Mario Presciuttini (2009) y Edgard Hengemüle, directores del Servicio de Investigaciones Lasalianas, como consecuencia de un nuevo plan de la Casa Generalicia.

había que hacer con los más pobres de los pobres, con su descomunal miseria, era por lo menos tener incorporadas prácticas de higiene y que no se aniquilaran entre ellos. Hoy se diría: ya tienen prácticas de higiene y cortesía, ahora tienen que tener prácticas solidarias, con aquellos que carecen de estas y otras condiciones para la vida digna; que reconozcan que hay un acuerdo normativo y político, que son buenos ciudadanos en tanto impresionados por otros y compasivos, que ellos pueden transformar el país y la vida de otros seres humanos.

CELEBRAR EL AÑO JUBILAR LASALLISTA

En el Año Jubilar Lasallista 2019, de retrotraer nuestro horizonte para encarnarlo, nos avocamos, por consiguiente, a un sentido de la enseñanza. La pedagogía de la fraternidad recobra día a día el espíritu de humanismo que dejó como herencia De La Salle. Un ser humano que cree que la educación puede transformar el estado de cosas actual, que cree en el humano como condición única para serlo, que sigue los pasos de otros maestros como Jesús para continuar su camino de transformación, es el ser humano que inspira esa vida lasallista. La enseñanza fraterna, por tanto, se dirige con la pedagogía fraterna en paralelo hacia el horizonte del futuro. Esa tradición vive en la consigna de no aniquilo al otro, construyo con él posibilidades. Esta frase contiene entre sus letras la tradición, que muestra la manera en que el maestro y la maestra la desempolvan día a día en su salón de clase, y de la cual se desprende la pedagogía de la fraternidad de tres fuentes en constante movimiento: una idea política en la transformación, una idea cristiana en la solidaridad, una idea ética en la dignidad.

Queriendo indagar por qué el Liceo Hermano Miguel es lasallista y el lasallismo es fraternidad, nos dimos a la tarea de esculcar en esa tradición: la tradición de los discursos, una conquista siempre inacabada, siempre por conseguirse, una construcción día a día de la pedagogía de la fraternidad. Pasando hojas, documentos, nos encontramos con muchos hermanos que nos relataban y encarnaban la historia de Juan Bautista de La Salle, también con otros maestros y maestras, con estudiantes, con padres de familia y con seres humanos participantes de la comunidad educativa. Entre cada historia, íbamos hallando eslabón por eslabón; el más antiguo de ellos, el eslabón de eslabones, la *arché*, el arquetipo originario, es Jesús de Nazaret, incorporado en la vida de De La Salle.

Mirar con los ojos de la tradición es hallar aquellas causas, fundamentos, que han inspirado los efectos de la historia y que dan pie al signo de los tiempos. De ese maremágnum de historias, una parece relucir como una perla que guarda cada hermano. Desde la *arché* hasta su actualización diaria, la fraternidad es un concepto de herencia lasallista. “Los hermanos quieren ser, al mismo tiempo, hermanos entre sí, hermanos con sus colaboradores y con aquellos con quienes se encuentran, y hermanos mayores para los que les son confiados” (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2015, p. 54). Un hermano, en suma, se dispone a serlo en cada tarea, cada obra que le sea asumida, cada relación a ser entablada. Se les puede ver cómo entran a la oficina a ser rectores y salen de ella para abrazar a sus estudiantes, porque todo rol implica una relación fraterna; o cómo terminan las tareas que les fueron encomendadas y se disponen a la siguiente, para con ello continuar la misión educativa.

Las comprensiones de la fraternidad que aparecen en la acción educativa del fundador y su significado encarnado en la realidad las interpretamos como el dios romano Jano: con un ojo en esa tradición y con el otro en el presente. Esto lo hemos comprendido en tres claves de seguimiento: una ético-política, una pedagógica de la fraternidad y una humana-cristiana. Las tres están relacionadas para conquistar un sentido libertario desde la fraternidad, puesto que se considera que están intrínsecamente relacionadas con una pedagogía de la fraternidad con impronta lasallista (ver Tabla 4).

Tabla 4 Claves de seguimiento (Elaboración propia: ERL300)

Nombre de la clave	Comprensión
Ético-política (para la vida democrática)	La transformación constante del mundo implica formar ciudadanos hermanos para la vida social. Formar con opción de los hijos de los artesanos y los pobres es un imperativo cuya trascendencia implica aprender a vivir juntos sin arrasarnos mutuamente, comenzando por la dignificación de los más desamparados.
Pedagógica (de la fraternidad)	Vivir una fraternidad en la escuela y el aula implica crear ambientes de aprendizaje y enfatizar en las capacidades del niño. Para ello, el maestro es el protagonista de la acción intencionada y los estudiantes son los protagonistas como la finalidad del proceso pedagógico.
Humana-cristiana (para vivir el Reino de Dios en la Tierra)	Consiste en ayudar a preparar el reino de Dios en la Tierra, implica comprender la misión educativa como el nicho cristiano de acción. La acción educativa lasallista se precia de ser una acción conjunta y asociada, que parte de los seguimientos del <i>evangelio</i> y las enseñanzas de Jesús, así como la interpretación actualizada de la <i>regla</i> .

La fraternidad es la piedra angular de la pedagogía en La Salle. Si bien la mayoría de las elaboraciones expresa comprensiones partiendo de la delimitación de una pedagogía lasallista o lasaliana (Crawford, 2015-2016; Gil et al., 2013; Rummery, 2013; Alpago, 2013; Hengemüle, 2013; Lauraire, 2013; Gil, 2013; Gil y Muñoz, 2013), en todas, subyace la fraternidad como fundamento de interpretación de relaciones y como intencionalidad formativa para la acción pedagógica. Esto parece mostrar un hilo conductor en cada una de ellas, a saber, la fraternidad leída en términos de carisma lasaliano (Crawford, 2015-2016); la fraternidad como una construcción en comunidad (Rummery, 2013); la fraternidad como movilización formativa para los destinatarios (Alpago, 2013); la inspiración evangélica desde la fraternidad para la inserción social (Hengemüle, 2013); la inspiración fraterna para establecer relaciones de reciprocidad en los procesos pedagógicos (Lauraire, 2013); la coherencia entre estructura y contenido desde una interpretación de la fraternidad (Gil, 2013); un sistema educativo vivo en la fraternidad (Gil y Muñoz, 2013).

Es así como la fundamentación de una pedagogía de la fraternidad se relaciona estrechamente con la identidad lasallista, con base en las experiencias y relaciones de los implicados en una comunidad educativa, con impronta cristiana y popular (Tébar, s.f.). Esto está relacionado con la idea de un sistema educativo que, al mismo tiempo que interpreta desde la fraternidad, ejerce la fraternidad y crea ambientes para ello (Hengemüle, 2009). Las investigaciones muestran diversidades de nichos relacionadas con esta observación: en la comunidad (Rummery, 2013); en la inspiración evangélica (Hengemüle, 2013); en la intencionalidad formativa (Alpago, 2013); en el maestro, su práctica pedagógica y su formación (Crawford, 2015-2016); en el aula y las relaciones de reciprocidad (Lauraire, 2013); en la institución de la fraternidad en general (Hengemüle, 2009; Rummery, 2013).

La fraternidad como concepto angular de la pedagogía lasallista puede rastrearse también en documentos internos del instituto como las *Cartas Pastorales*. En estas se plasma la identidad del hermano como: constructor y testigo de fraternidad en un mundo dividido (la comunidad es misión) (Rodríguez, 2003); la fraternidad como identidad en la misión compartida, en tanto intencionalidad para la formación inicial compartida entre hermanos y seglares: "Teniendo en cuenta el estilo lasallista de educación: preferencia para los pobres, dimensión evangelizadora, protagonismo del que se educa, espíritu de fraternidad y unidad existencial entre fe y vida" (Rodríguez, 2006); la fraternidad como sentido de vocación de los hermanos (Consejo General, 2013); la fraternidad como "eje sobre el que gira la propia identidad del hermano. Su vida religiosa consiste esencialmente en esa fraternidad, una *fraternidad ministerial y para la educación de*

los pobres (son hermanos para la misión, no para sí mismos)" (Botana, 2004, p. 124); la fraternidad como forma de interpretar la fe: "Somos testigos de la preferencia de Dios por los pobres, de la fraternidad cristiana y de la fidelidad" (Schieler, 2016, p. 25). La misma *regla* de los hermanos esboza un lugar de enunciación, una motivación del hermano a ser parte de una comunidad, siendo hermano con quienes construye relaciones.

Los hermanos quieren ser, al mismo tiempo, hermanos entre sí, hermanos con sus colaboradores y con aquellos con quienes se encuentran, y hermanos mayores para los que les son confiados. Por medio de sus relaciones dan testimonio de fraternidad evangélica, signo de la presencia del Señor (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2015, p. 54).

En suma, es posible identificar nociones de fraternidad aledañas a la *identidad lasallista*, asociada a su carisma particular, una identidad que dispone, más que un nicho particular de existencia, una forma de ver la realidad, de sentirla y de construir con los demás ese presente continuo. Ello quiere decir que entraña una fenomenología: si no hay un nicho particular de existencia, no existe un ámbito específico de relacionarse fraternalmente, sino que se vive un sentido ético-político, pedagógico y humano-cristiano en la vida misma de los hermanos, maestros y maestras, estudiantes, padres de familia, en el aquí y ahora de la pedagogía de la fraternidad. Con expresiones como "una fraternidad ministerial y para la educación de los pobres" (Botana, 2004, p. 124), "unidad existencial entre fe y vida" (Rodríguez, 2006), "somos testigos de la preferencia de Dios por los pobres, de la fraternidad cristiana y de la fidelidad" (Schieler, 2016, p. 25) es posible recrear formas en que esta evoca una unidad institucional, un sello particular lasallista en el que la compasión por los más necesitados sale a flote, en el que la enseñanza desde y para la fe no es objeto de adoctrinamiento sino de construcción de humanidad.

La acción reflexiva e interpretativa de los autores hermanos (Houry, 2010; Coronado, 2013; Muñoz León, 2003) posibilita que conceptos como pedagogía lasallista y de la fraternidad sean constantemente resignificados, replanteados, reconfigurados, interdependientes, recíprocos. No obstante, la fraternidad siempre sale a flote como el eje articulador. En ese sentido, existen comprensiones que centran el proceso pedagógico en el niño (Hengemüle, 2009) y otras que centran la pedagogía en el maestro (Crawford, 2015-2016). Si bien podrían parecer contradictorias, son complementarias entre sí: la primera aboga por cuál es la intencionalidad formativa de los procesos y la segunda por quién, a través de su carisma, ejerce la pedagogía lasallista. Más allá de ese lugar central, las elaboraciones llevan a identificar debates entorno de los

cuales la pedagogía lasallista debiera responder a la actualidad (Coronado, 2013), la especificidad del hermano, su diferenciación y también la construcción conjunta con los seglares (Hengemüle, 2009), y, en últimas, la razón de ser del instituto en nuestra época. El triple sentido de la pedagogía de la fraternidad determina, más que un concepto prescriptivo, una reconstrucción de la práctica reflexiva del instituto.

Esa reconstrucción de la tradición, a los 300 años de la pascua del fundador, se desenvuelve en la medida en que se lee en clave interpretativo-comprensiva la forma en que los hermanos han actualizado hoy por hoy sus saberes. Un instituto como este solo puede mantenerse en pie si constante y colectivamente interpreta las voces que le dieron origen. Es así como la manera en que se pretende reconstruir esa tradición de 3 centenarios solo puede ser en clave hermenéutica gadameriana, no literal, de la lectura de esa historia: del todo a las partes y de las partes al todo.

Plantear preguntas sobre los orígenes de un hecho histórico no está relacionado con una mirada que se quede atada al pasado, sino que pretende tener la intención de observar el presente. Como lo establece Alain Houry, en su estudio sobre los 50 años y más de los *Estudios Lasalianos*, estos son la prueba de la participación en la dinámica cultural del mundo por parte del instituto (Houry, 2010). Esta categorización de la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo constante con las pedagogías contemporáneas y la conversación sobre el entorno inmediato (Coronado, 2013) permite reconocer la manera particular en que se ha construido la interpretación de la pedagogía lasallista. Se trata de un volver siempre al origen, como quien se detiene siempre en su atalaya para divisar el panorama (Gil, 2015-2016).

Más que la sucesión de trescientos años, Gil (2013) propone leer el sentido de ese origen a la luz del espíritu de la época, la institución lasallista como hija de la modernidad, cuyos elementos de racionalidad organizativa siempre son un horizonte para su interpretación en presente continuo. Muñoz León (2003) esboza que más que la literalidad de un evento, de lo que se trata es de hallar el contexto, las motivaciones y el carácter de los procedimientos. Gil et al. (2013) proponen leer la pedagogía lasallista en términos de época o históricos, lo cual quiere decir que es el sentido de una práctica a lo largo del tiempo. Gadamer plantea de esta manera el principio de la historia efectual:

El interés histórico no se orienta solo hacia los fenómenos históricos o las obras transmitidas, sino que tiene como temática secundaria el efecto de los mismos en la historia (lo que implica también a la historia de la investigación) (...). En este sentido la historia efectual no es nada nuevo. Sí es nueva, en cambio, la exigencia de

un planteamiento histórico-efectual cada vez que una obra o una tradición ha de ser extraída del claroscuro entre tradición e historiografía y puesta a cielo abierto; esta exigencia, que no se dirige tanto a la investigación como a la conciencia metódica de la misma, es consecuencia obligada de toda reflexión a fondo de la conciencia histórica (1977, p. 370).

Se trata de un efecto de la historia que, sin tener precauciones, condiciona la verdad y, más que ello, su interpretación. Toda interpretación tiene una distancia. La interpretación no es verdad absoluta, pero sí es la reconstrucción del sentido de la comprensión en aras de la transformación de la acción. El Instituto de las Escuelas Cristianas de La Salle es una comunidad en constante interpretación del hecho histórico de su origen (Houry, 2010; Coronado, 2013; y Muñoz León, 2003), una comunidad que se adentra entre los significados y comprensiones de sí misma y que, sobre todo, lo hace colegiadamente, como una forma de mantenerse viva en los tiempos.

PEDAGOGÍA DE LA FRATERNIDAD

IMPRESIONARNOS CON LAS NECESIDADES DE NUESTROS ESTUDIANTES

Una institución educativa lasallista como el Lhemi sabe interpretar las necesidades de sus estudiantes para construir una educación pertinente. Para Lauraire (2006), la mayor de las explicaciones de esta afirmación es que, en parte, la propuesta educativa de los hermanos se ha mantenido en el tiempo porque ha sabido reconocer y responder a las necesidades y aspiraciones de sus estudiantes. Y este sentido de unidad es aquel que ha mantenido en red al instituto de La Salle más allá de las fronteras del tiempo y del espacio (Julia, 2006). No se trata de un reconocimiento abstracto, sino de saber leer esa realidad inmediata, actual, cultural, social y económica de los colegios lasallistas. Por todo lo cual, el Liceo Hermano Miguel toma postura dentro de una pedagogía de la fraternidad con impronta lasallista, hacia el reconocimiento de su realidad más actual, a partir de la voz de su comunidad educativa. Frente al llamado para responder a las necesidades educativas de los más vulnerables, este se ejerce con la intención de continuar el legado en la determinación creativa. Insertos en el camino de esta celebración, son retos educativos para la asociación lasallista en la comunidad educativa que manan del Congreso de La Salle del Tricentenario. El aniversario brinda la oportunidad para encontrarnos y celebrar la herencia lasallista, una oportunidad para celebrar el compromiso de trabajar, garantizar la viabilidad y sostenibilidad de la

misión educativa lasallista, una ocasión para expresar la visión confiada: el camino hacia una pedagogía lasallista, en el marco de una educación lasallista.

En particular, la historia de la consolidación del Lhemi en los predios del barrio San Miguel es la historia de una conquista de adaptación de este escenario educativo a las necesidades del entorno. Lo que comenzó como Escuela San León en el barrio de los Alcázares y que posteriormente se llamó Escuela Hermano Miguel, en el barrio San Miguel, terminó erigiéndose como un liceo, por el que fueron pasando las acciones, las historias y los proyectos de hermanos y de toda la comunidad educativa en pro de hacer de este espacio un lugar pertinente para la educación, siempre manteniendo la condición de la integralidad y de la preferencia por los pobres. En alguna época, incluso, abrió la jornada nocturna para los estudiantes que así lo requerían.

La creación de la obra lasallista, en constante apoyo de los padres de familia y con el impulso de los hermanos, habría de darle otra función a este predio que en 1949 había sido parte del Hospital San Juan de Dios y al Asilo de San José para niños desamparados. Una lectura general de los cambios que se fueron dando a partir de su origen da pie para caracterizar las distintas respuestas de la institución para generar un ambiente de aprendizaje pertinente –siguiendo con la postura de construir ambientes de aprendizaje que respondan a las necesidades de los estudiantes y que faciliten los procesos pedagógicos–: la paulatina ampliación de los escenarios, la construcción de infraestructura diversa (para la biblioteca y para el auditorio), los iconos, la integralidad en la oferta; posteriormente, la constante respuesta a las demandas legales e institucionales para cumplir con las prerrogativas del Ministerio de Educación Nacional, así como al sistema de gestión de calidad, convenios entre las obras lasallistas del mundo, la formación docente, convenios universitarios, transformaciones metodológicas y pedagógicas, bilingüismo y la coeducación (Liceo Hermano Miguel La Salle, 2017).

Es este sentido el que se actualiza en cada acto educativo y en cada momento en que un maestro y una maestra deciden enseñar. La fundación de la Congregación de Hermanos de La Salle en el siglo XVII hoy recurre a estas obras para potenciarse, como un llamado constante a no perder los hilos que motivan la enseñanza, a no dejar que las acciones se pierdan entre una y otra interacción, sino que cada una replantee una perspectiva distinta del porqué se enseña o profundice también en las intenciones de formación. Un sentido en movimiento, como un corazón con el cual sentir, que se aviva cuando hay un momento para cerrar los ojos y reflexionar las horas vividas del día. Como este sentido originario,

la historia de La Salle parece ser un punto de partida que motiva estos oficios educativos: el hecho de, literalmente, dar su vida por y para la educación, no como una entrega lastimera, mártir, sino convencido de que la educación debía ejercerse en la formación, con otros, de manera voluntaria, entregada, siguiendo los pasos de los creyentes de una causa, en este caso el evangelio de Dios a través de la educación:

Comprometido de manera imprevista y, según su interpretación, providencial con la educación, después de adoptar el género de vida de sus maestros populares, fue delineando con ellos un nuevo tipo de instituto religioso en la Iglesia, una congregación original, constituida únicamente de religiosos laicos dedicados solo a la educación: los Hermanos de las Escuelas Cristianas, hoy más conocidos como Hermanos de La Salle. Con ellos diseñó y vivió un proyecto educativo con el sello de su tiempo, pero también con características nuevas (Hengemüle, 2009, p. 12).

En el Lhemi sabemos que la pobreza no es estática. Tébar (s.f.) así afirma que responder hoy a las problemáticas que viven los destinatarios aconseja ampliar una mirada multicultural y diversa en todos los niveles educativos. Su principal reto es mantener la identidad lasallista, en advertencia de problemáticas como criterios neoliberales que impregnan todo el sistema educativo, ideas economicistas a la par de una sociedad cambiante, con persistencia de estructuras injustas, corrupción moral, guerras, fundamentalismos, relativismos de la dignidad y que, a pesar de todos los avances, aún no hay una cohesión para el mantenimiento en el sistema educativa de docentes y aun de estudiantes.

En nuestra época, las escuelas ya no pertenecen a un contexto literal relacionado con la figura de los artesanos y los pobres. Ese fue un sentido político que obtuvo sus propias realizaciones. ¿Cuál es el sentido ético político, pedagógico y cristiano contemporáneo? ¿Quiénes son los aprendices de la contemporaneidad? ¿En qué contextos sociales y culturales constituyen sus identidades? Los hermanos han reconocido que la pobreza de nuestra actualidad ya no es tanto la cobertura educativa –aunque esta sigue siendo una problemática, sobre todo en las sociedades y sobre todo en entornos rurales–. Los retos para la formación de los estudiantes están relacionados con las migraciones que hacen que cada vez más se promuevan las fronteras de los corazones, y con los cambios del medio ambiente que impulsan a formar para conseguir sociedades sostenibles y responsables con el futuro (Consejo General La Salle, 2017-2018). Todo ello le plantea un reto a la fraternidad contemporánea. Comprenderla desde su raíz histórica es deber de quien se aboque a su

interpretación, pero ver la manera en que está vinculada a los principales documentos en que se ahonda sobre este tema, lo es aún más.

CLAVE ÉTICO-POLÍTICA PARA LA VIDA DEMOCRÁTICA

La clave ético-política y ciudadana de la pedagogía lasallista es, en esencia, transformación. Transformación a través de la liberación, que permita no solo enseñar una vida espiritual, sino también ampliar los límites, para que, a través de la educación, se propicie el mejoramiento de la vida material del estudiante. Ello, por ejemplo, en paralelo a la pedagogía comprometida de Freire, en términos de las metodologías de la enseñanza, la humanización, la mutualidad de relaciones, la acción reflexiva y la educación que plantea problemas, el amor como método y como fin, la fe y la esperanza en lo humano. Así lo presenta Crawford (2015-2016):

Por más que personal y biográficamente tengan itinerarios diferentes, existen paralelismos evidentes entre la pedagogía desarrollada por La Salle hace más de trescientos años y los esfuerzos, más cercanos a nosotros, del educador brasileño Paulo Freire (1921-1997) por dar a nuestro tiempo una pedagogía más eficaz, en particular para los pobres. Aunque La Salle fuese un sacerdote nacido en un medio privilegiado en la Francia del siglo XVII, y Freire fuese un laico casado proveniente de la pobreza del Brasil del siglo XX, ambos hombres tenían en común la pasión por crear pedagogías dedicadas al servicio de las personas necesitadas (p. 11).

Una pedagogía con intención de mejorar las condiciones de los más necesitados es, en esencia, política. Esta es, empero, el punto de partida, para comprender no de forma literal esta aseveración, sino relacionarla con la idea de una educación igualitaria. No es solo para los pobres, sino con perspectiva de quienes más lo necesitan para, en últimas, aprender a vivir mejor, sin arrasarnos mutuamente. Es así como se vierte hacia una intención de formar ciudadanos fraternos en la vida social. Queremos formar ciudadanos que sientan como hermanos de la vida social. La idea de una transformación social implica el propósito de aprender a vivir los unos con los otros, *sin arrasarse mutuamente*. La educación y la escuela son, entonces, no solo preparación para la vida en democracia (que teóricos como John Dewey han planteado), sino una actualidad de la democracia. Arendt (2015), a propósito del dramaturgo Lessing, plantea una actualidad que moviliza tanto la libertad de pensamiento como la libertad de acción: el sentido de la política y de lo político es la construcción del

entrenós: el lugar en el que se ubica la esfera de construcción de humanidad. La escuela es la preparación política para construir interdependencia, reciprocidad, pluralidad y filialidad. Interdependencia, en cuanto a la comprensión de los vínculos intransferibles que comparto con el otro; reciprocidad, desde la concepción de compartir un mismo entramado institucional; pluralidad, determinada por la capacidad de ver al otro como el igual y al mismo tiempo como el diferente; y filialidad, en tanto comprenda que el otro, tanto como yo, requiere relaciones de cuidado y compasión que permitan su florecimiento humano.

Formar ciudadanos en vínculo fraterno implica la constante reconfiguración de la idea de escuela. En un mundo en el que la escuela estaba inmersa en un contexto de desigualdad económica y de privilegios de clase, una propuesta educativa como la del fundador de las Escuelas Cristianas, San Juan Bautista de La Salle, que buscaba formar a las clases menos privilegiadas, por ser las más necesitadas, fue una propuesta de transformación social (Hengemüle, 2009). En ese entonces, rondaba toda una argumentación del *statu quo* acerca de la naturalidad y pertinencia de las desigualdades, la justificación de la ignorancia, así como de la pobreza (Tébar, s. f.). En contraste, las ideas del Renacimiento, los reformadores y la respuesta del Concilio de Trento e, incluso, la imprenta de Gutenberg y su difusión (Lauraire, 2013) propiciaban un campo para transformaciones sociales y culturales. Sin embargo, con Crawford (2015-2016) comprendemos la praxis de una educación a contracorriente. Esta postura supone reconocer la función social resistente de la educación, en especial, la capacidad que tienen quienes enrostran las instituciones educativas –maestros, maestras, estudiantes, administrativos, personal de servicios generales– de entablar relaciones renovadoras, en búsqueda de la humanidad y su dignidad. En ese sentido, como lo enseña este origen, transformar la sociedad ha implicado transformar la idea de escuela.

Más aún, la escuela y sus concepciones transformadoras implican fundarse sobre una idea de transformación del sentido de vida de los estudiantes. Esta postura es similar a la de grandes autores como Nussbaum, Arendt, Rawls, Kant y Aristóteles, quienes concebían la educación como instrumento fundante de humanización. La enseñanza tiene sentido en cuanto propicia mejores condiciones de vida, amplía rutas de comprensión y permite una convergencia en el sentido de humanidad último y trascendental. El niño no aprende solo para aprender, sino para reconocer que detrás de cada acto de vida hay otros implicados en su propia vida.

Todo lo anterior, en síntesis, implica recuperar reflexivamente la noción de una educación de cara a las problemáticas sociales. Si se parte de la tesis de una comprensión de la fraternidad como intencionalidad social, entonces se encuentra la pertinencia de una educación lasallista por su naturaleza eminentemente política. Alpago (2013) considera los destinatarios de las escuelas cristianas para referirse al hecho evocador que constituyó la tradición de las escuelas cristianas. Los destinatarios eran ese grupo humano, histórico y concreto que constituía la mayoría de la población de la Francia del siglo XVII, artesanos y pobres (era sabido, no obstante, que los no pertenecientes a este grupo podían también formarse en las escuelas lasallistas). Hengemüle (2013) presenta, así, tres intencionalidades sociales de la educación lasallista: la inserción social, la inserción laboral y la capacitación cristiana, que, de suyo, representaba una transformación en la manera en que estaba concebida la sociedad para la época: la nobleza, el clero y el tercer Estado.

De la educación lasallista para la ciudadanía no se sigue una idea de transformación radical, sino más bien una movilización compasiva y amorosa de lo que significa construir lazos de fraternidad con el otro. Las enseñanzas que deja la comunidad de hermanos de La Salle sobre su existencia ofrecen una visión a la luz de una construcción de humanidad en el escenario de lo público, en el pensamiento, el juicio y la voluntad, no para hallar una verdad revelada, sino para comprender un hecho social, y, de esa manera, posicionarnos en el mundo. Es así como la transformación lasallista está relacionada con la dignidad y el amor cristiano.

La transformación política, nos diría La Salle, comienza por el amor, trasladado al escenario de lo público en círculos éticos más amplios. Concebir una escuela que procurara desvirtuar estas características sociales a través de relaciones compasivas y solidarias es una forma de concebir la democracia como el amor hacia el otro, "haciendo de ella un laboratorio de vida social y de fraternidad cristiana" (Hengemüle, 2009, p. 209). El sentido libertario –y, por tanto, político– de la educación en y para la fraternidad en De La Salle desemboca en el aprendizaje de vivir los unos con los otros sin arrasarnos. El hito de Juan Bautista de La Salle representa una manera de concebirse a sí mismo comunitario y fraterno. Nos invita a sus maestros y maestras a vivir en comunidad, en fraternidad, para reconocer al otro como el hermano, con quien hago, digo y creo, pero también con quien soy solidario y amoroso, con quien creo una propuesta para transformar el mundo. En ese origen, hay una coincidencia con lo que se plantea en la regla:

Impresionados por el desamparo humano y espiritual de los hijos de los artesanos y de los pobres, Juan Bautista de La Salle y sus primeros hermanos consagraron su vida a Dios, en respuesta a su llamada, para darles una

educación humana y cristiana, y extender así la gloria de Dios en la Tierra. Renovaron la escuela de su tiempo para que fuera accesible a los pobres y para ofrecerla a todos como signo del Reino y medio de salvación (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2015, p. 19).

Se va delineando, en este apartado político, una idea de política en pro de la reconstrucción de la humanidad. El poder como diagnóstico no es suficiente. Se trata de construir un escenario de lo público fundamentado en una idea de fraternidad del afecto, de la solidaridad, de la ciudadanía y de la universalidad (Lauraire, 2015). Se entiende así la fraternidad, en términos de esa idea de amor a mi igual, a mi igual en la diferencia, con quien comparto una casa común, un lugar que es necesario para todos. Ampliamos entonces nociones de ciudadanía como simple participación, como comprensión de lo comunitario o como una ciudadanía que reconoce un acuerdo normativo, y nos dirigimos hacia una que construye lazos de cercanía, cuidado, amor y compasión, porque el otro es el igual, el *frater*.

Pensamos que la democracia solo tiene sentido, en conclusión, bajo la sombra de estas afirmaciones, si hallamos en ella vínculos elementales con emociones políticas que enaltecen la diversidad, la pluralidad, la reciprocidad y la interdependencia. Ciudadanos movilizados a la participación en lo público no como precaución, como desespero, como rencor, sino ciudadanos con la intención de fomentar un espacio de lo público para garantizar derechos fundamentales, para ampliar la redistribución, para impedir que las libertades básicas del uno afecten los derechos fundamentales del otro.

CLAVE PEDAGÓGICA DE LA FRATERNIDAD

El sentido de la pedagogía lasallista es vivir la escuela en fraternidad. La confianza y el cuidado constituyen el fundamento de una práctica pedagógica lasallista. El cuidado favorece la eficacia de las prácticas pedagógicas. Así lo establece Crawford (2015-2016).

Del mismo modo que la riqueza de la tradición lasaliana puede iluminar y convencer a los maestros a perseverar en su compromiso hacia su vocación, así también, el carisma lasaliano podría verse revitalizado por el compromiso de todos los educadores lasalianos en sus respectivas vocaciones. Una comunidad de confianza ampliada debe ser

provechosa para los jóvenes que han sido “confiados” a los cuidados de los maestros, especialmente de los maestros inspirados en el carisma lasaliano (p. 9).

El cuidado y la confianza en las relaciones pedagógicas son parte de una idea de fraternidad en los procesos pedagógicos. De acuerdo con Hengemüle (2009), el uso de la lengua vernácula, la asignación de roles, la búsqueda de formación de hábitos para que cada estudiante aprenda del otro parten de la noción de comprender los procesos pedagógicos en búsqueda del sentido igualitario. Lauraire (2013) establece que la metodología y los ambientes de aprendizaje pueden favorecer la eficacia educativa si se desarrollan en ambientes de relaciones recíprocas de fraternidad. Así, los procesos pedagógicos lasallistas, al pretender ir tras de una idea de fraternidad, buscan, más que una transmisión de contenidos, una enseñanza en la vivencia y experiencia fraterna.

Experimentamos la fraternidad en el marco de ambientes *fraternos* de aprendizaje en el aula. Son ambientes de reconocimiento, igualdad y reciprocidad. Aunque no ha sido un tema trascendental sobre la fraternidad en relación con el aula y ha sido un tema más recurrente en cuanto a la vida comunitaria, Hengemüle (2009) y Tébar (s.f.) lo ponen en evidencia sobre todo en lo que respecta a la asignación de oficios a cada uno de los estudiantes. Lauraire (2013) propone que los ambientes favorecen el aprendizaje; citando a Rosenthal y Jacobson, afirma que los resultados exitosos escolares dependen en buena medida de su autoconcepto y el concepto del maestro. Como consecuencia, los ambientes de aprendizaje favorecen un aprendizaje no solo medido por sí mismo, sino un aprendizaje mediado por el cuidado, la confianza y la solidaridad.

El maestro y la maestra liceístas construyen los ambientes de aprendizaje junto con sus estudiantes de acuerdo con su saber pedagógico. Para Crawford (2015-2016), el maestro es el elemento más importante de la pedagogía lasallista. El carisma –la autenticidad del lasallista, su identidad– es la encarnación de su enseñanza. El foco en el maestro sitúa la necesidad de comprensión desde el estudiante. Desde una interpretación filosófica –por la dignidad humana kantiana–, teológica –por el vaciamiento de sí como enseñanza de Jesús–, pedagógica –por poner en el centro al niño en su necesidad de aprendizaje– y el estudio hermenéutico de la tradición –por reconocer en un presente continuo la actualización–, el maestro, para Crawford, es el centro interpretativo de la creación de estos ambientes de aprendizaje.

Además de esta serie de interpretaciones, una en esencia lasallista invoca una pedagogía en comunidad de maestros, una comunidad actual y al mismo tiempo una comunidad a futuro, permanente en las letras. La *Guía de las Escuelas*, a manera de ejemplo, es la sistematización reflexiva –en tanto que reflexión de la práctica– del quehacer docente: la comprensión lasallista del oficio del maestro (Hengemüle, 2009). Es por ello por lo que los hermanos han sido históricamente reconocidos por ciertos desarrollos metódicos de la enseñanza para innovar hacia una de carácter simultáneo (Lauraire, 2013). Si bien, de una reflexión de la práctica no se sigue unilateralmente la innovación, la práctica reflexionada sí ejerce mayores posibilidades para la construcción del saber pedagógico.

Centrarnos en el saber del maestro más que en la especialidad de la disciplina en ciernes significa reconocer que la enseñanza tiene su propio campo de conocimiento, discurso y reflexión. Julia (2006) reconstruye la indicación de La Salle sobre esta especialidad del maestro: uno que no tiene más intención que la enseñanza y que, por tanto, hace énfasis solo en ello. Más que un maestro ilustrado, es un maestro con objetivo en la enseñanza del niño y la niña. Aunque Hengemüle reconoce la existencia de métodos correctivos de carácter psicológico y físico (más que por deseo comunitario, por circunstancias contextuales históricas), también establece que las prácticas lasallistas relativizaban los castigos, sus justificaciones, pues estaban limitas y circunscritas pedagógicamente a lo necesario para el desarrollo educativo. De igual forma lo establece Julia (2006) cuando afirma que el fundador recomendaba el uso moderado de los castigos corporales, libres de pasión, lo cual quiere decir que el fin no era el castigo sino el acto de enseñanza.

Los orígenes dotan de ejemplos para continuar reconstruyendo estos matices, como el hecho de que los hermanos impartieran una enseñanza para que todos los alumnos comprendieran las clases: ellos no debían ser doctos, ni enseñar en latín, sino la lengua vernácula (Julia, 2006). Los maestros de entonces tampoco eran especialistas en conceptualizar o delimitar el método, el modo, la enseñanza o la didáctica, pero sabían reconocer el saber pedagógico que les permitía ser eficaces con la enseñanza; tal es el caso de la *Guía* (Lauraire, 2013).

Los maestros no pretendían escalar socialmente como meta última: Hengemüle (2009, p. 219) lo presenta como una "gratuidad, sencillez evangélica". Así lo recuerda Blain, citado por Hengemüle (2009): "Debiendo considerarse hermanos mayores de los que van a recibir sus lecciones, deben ejercer ese ministerio de caridad con un corazón bondadoso" (p. 219). Varios son los casos que expresan esa centralidad en la enseñanza desde el maestro, como una idea reconstruida desde los orígenes del instituto. El contenido, por ejemplo, de esta pedagogía, tiene como propósito un saber

instrumental, que permite ir en coherencia con los destinatarios, más que brindar la enseñanza de un contenido determinado. Es, en últimas, el sentido de vida de la enseñanza de esos contenidos. Contenidos como razonamiento, resolución de problemas y saber instrumental, también como la escritura, la lectura, la ortografía, el cálculo, la urbanidad y la catequesis (Hengemüles, 2013) van de la mano con una intencionalidad de la integración social hacia el mundo del trabajo, la capacitación básica y el ejercicio laboral (Gil, 2013). En palabras de Hengemüle (2013), se trata de la inserción laboral. Es así como la enseñanza adquiere un compromiso con una preocupación por las condiciones materiales del alumno. En palabras para una interpretación permanente, es una enseñanza pertinente con los desafíos que enfrenta el estudiante.

A manera de conclusión, Hengemüle (2009) enuncia que la fraternidad en un nicho como el educativo se expresa en los ambientes de aprendizaje como una intencionalidad convergente entre la reconstrucción reflexiva del saber del maestro, con un sentido pedagógico que reivindica contenidos, habilidades y actitudes pertinentes para experimentar la fraternidad. Si bien son procesos pedagógicos propiciados por el maestro, este tiene en el centro la enseñanza del niño y, más específicamente, su aprendizaje. Ambientes, por ejemplo, que fomentan la igualdad, diversifican, particularizan, complejizan y flexibilizan los elementos que lo componen, tales como la evaluación, el seguimiento, el acompañamiento y el currículo (Crawford, 2015-2016).

Reivindicar el niño en el proceso pedagógico no solo compele sus necesidades. Una pedagogía de la fraternidad también va detrás de sus propias capacidades. Los imaginarios tejidos alrededor del niño, por la época de la creación del instituto, estaban atravesados por narrativas religiosas que los relacionaban como seres corruptos por el pecado original, o con narrativas evolutivas que no los consideraban como niños sino como adultos menores e ignorantes (Hengemüle, 2009). Uno de los hitos de la institución lasallista estuvo relacionado con ver a los niños con ojos de maestro, en busca de su desarrollo personal. De La Salle, en su particular comprensión del niño como un hijo de Dios, propició con sus maestros todo un entramado pedagógico, psicológico, religioso y educativo para contribuir al desarrollo de sus *hábitos del bien* y a su *salvación*, en un "acto de fe existencial en las posibilidades de los niños para transformarse y crecer" (Hengemüle, 2009, pp. 128-129).

Esta reivindicación pedagógica del niño en sus capacidades la sustentamos en una idea de formación ética y moral, como lo hemos visto, basada en valores cristianos. Se trata de la reivindicación relacionada intrínsecamente con el

reconocimiento de los procesos individuales de aprendizaje del estudiante (su ritmo personal y proceso de desarrollo), según la edad, el tamaño y el ritmo personal, para así determinar su función social, su oficio, según las propias capacidades del estudiante (Hengemüle, 2009; 2013). Para ello existió toda una serie de manuales denominados como catálogos, que sistematizados ofrecían observaciones pedagógicas, según cierto tipo de información relacionada con la práctica pedagógica: "Las buenas y malas cualidades", "los cambios de las lecciones", entre otros (Hengemüle, 2009).

El proceso de conocer al niño en su aprendizaje y de esa manera ejercer la enseñanza, y de estar atento para concretar una acción adaptada, responde tanto a una particularidad pedagógica como a una especificidad del ministerio de La Salle. Una educación para y en la fraternidad responde a la triada diferenciada, adaptada y personalizada, que permea todos los procesos pedagógicos con base en las capacidades del estudiante: el seguimiento y la evaluación, el acompañamiento y la selección del currículo, la elección de roles para las clases y la determinación de límites y responsabilidades. Conocer al niño y la niña es, a su vez, un mandato de *discernimiento espiritual*: reconocer el alma moral (los imaginarios, la emocionalidad, el origen cultural), la realidad más contextual (dificultades, necesidades, precariedades, especialmente a los pobres) y la realidad de tiempo, circunstancia y espacio.

La reivindicación del niño en sus capacidades es, en suma, la idea que le da peso a una pedagogía fraterna. Porque en ella participa el maestro en su saber, porque irriga las comprensiones educativas desde la flexibilidad de tiempos, de horarios, de edades para el proceso de escolarización y de normatividad. En últimas, en detenimiento del contexto de emergencia de esa acción educativa. Una educación para y en la fraternidad reconstruye su institución en coherencia con el saber derivado de la reflexión del maestro y la maestra. En ese sentido, toda inspiración que los ambientes de aprendizaje ejercen desde la capacidad del niño tiene sentido bajo el reconocimiento de la humanidad del niño como hijo de Dios.

CLAVE HUMANA-CRISTIANA PARA VIVIR EL REINO DE DIOS EN LA TIERRA

Ser cristiano no está determinado por una doctrina sino por concebarnos como hijos de Dios en la Tierra. Es así como leemos la liberación espiritual, en desarrollo de la relación estrecha entre los discípulos del maestro Jesús como hermanos. Para Crawford (2015-2016) es una vida cristiana del servicio al otro, fundamentada desde la noción del *kénosis* o vaciamiento de sí. Esta entrega al otro requiere del cuidado y compasión para la preservación de su dignidad humana,

como anticipación de la igualdad ante Dios y ante el evangelio. Esto es, el *ethos* lasaliano cristiano es expresión de un legado de hermanos mayores como hijos de Dios en la tradición, cuya herencia se ha construido de generación en generación. Al buscar una fraternidad cristiana, también hay una coherencia con la vida material; vivencia en fraternidad radical, fraternidad con el otro en su persona, fraternidad como rol que se expresa al mundo, fraternidad en la exención de propiedad alguna. Como colofón está la forma de ver el mundo desde la fraternidad, con los ojos de Dios, atribuirle todo a Dios (Crawford, 2015-2016).

Sabemos que la pedagogía entraña una idea política que, a su vez, puede constituir una movilización cristiana. En los orígenes del instituto, la educación más democratizada dependía de la religión, tanto en sus rituales como en sus intencionalidades. Por eso dice que se ha creado el instituto a partir del manantial de las Escuelas Cristianas (Villalabeitia, 2014). El Concilio de Trento movilizó las escuelas cristianas a propósito de la propagación de la fe, con base en el designio providencial de Dios, "que quiere que todos los hombres se salven y lleguen al conocimiento de la verdad" (citado en Tébar, s.f., p. 5). El ámbito, entonces, de emergencia de esta tipología religiosa de enseñanza era uno de carácter religioso.

De allí subyace un interés particular, parafraseando a Hengemüle (2013): *la salvación* como justificación de la enseñanza, a través de la catequesis, la enseñanza moral y la defensa de la fe católica, para formarlos y constituirse como verdaderos cristianos. Julia (2006) muestra cómo incluso el calendario, o los mismos contenidos de las materias, o bien estaban determinados por la religión, o bien movilizados por ella. Es comprensible entonces que el fundador haya sido canónico. Sauvage, citado por el Consejo General (2013), establece que la enseñanza está determinada por ese sentido religioso que se le imprime a la práctica: "Cada hermano es un pastor en el sentido de que no solamente enseña materias básicas de base, sino también porque es catequista, ministro de la palabra de Dios, según lo recuerda con frecuencia Juan Bautista de La Salle" (p.36).

El espíritu salvífico impregna todas las intencionalidades formativas de la escuela lasallista. La inspiración evangélica desde una interpretación de la fraternidad ha sido un sentido cohesionador de la práctica pedagógica lasallista (Hengemüle, 2013). También, ha sido un espíritu revolucionario, en tanto que el fundamento filosófico de la comprensión de la vida humana estaba determinado por el nacimiento (Hengemüle, 2013), por el espíritu de igualdad que proviene del evangelio –y no por la clase socioeconómica–, que puede compararse también con el espíritu kantiano del imperativo

categorico inherente a la humanidad o, incluso antes, el sentido compartido por Jesucristo, desde su tradición judía, cuanto reflejaba: "el servicio es nuestra llamada común y nuestro lazo común" (Crawford, 2015-2016, p. 3).

Esto es sentido salvífico que nos lleva a plantear una relación con la motivación espiritual del educador. Para Sauvage (citado por Houry, 2010), la consagración y la misión del hermano deben interpretarse de manera integrada para determinar el carisma del hermano. En ese sentido, se prepara a los estudiantes para ser buenos cristianos, lo que algunos autores llaman el desarrollo ético-moral del discípulo (Hengemüle, 2013). Es así como la formación del sentido cristiano es un espíritu para cualificar pedagógicamente.

Esta enseñanza pretendió, a su vez, dejar un legado de hábitos y prácticas compartidas entre los estudiantes de las diferentes clases sociales: lo que se ha llamado la urbanidad cristiana, la higiene personal y los buenos modales, el respeto al prójimo (en la relación con él) y la modestia (en relación con la manera de expresar la individualidad) (Lauraire, 2006). La fraternidad cristiana se expresa también en la manera en que los estudiantes construyen sus relaciones en vínculos comunitarios. Los más aventajados sirven de puente para comprender mejor la enseñanza del profesor, o cuando visitan a los estudiantes que han estado ausentes por motivos de enfermedad; de esa manera brindan un acompañamiento y los invitan a superar la enfermedad como una entrega a Dios (Hengemüle, 2009).

LA FRATERNIDAD EN LA VIDA COMUNITARIA

La vida comunitaria está intrínsecamente relacionada con la asociación de los hermanos, juntos en una misma unidad para vencer la fragmentación, es la cuestión que vincula y hace más interdependientes a sus implicados (Bédel, 2012-2013). La fraternidad en la vida comunitaria podría comenzar con la enunciación de los hermanos, lo cual plantea una diferenciación esencial, una convicción y vocación que responde a un llamado educativo (Rummery, 2013). Entonces, por ejemplo, generar sistemas solidarios de economía para la vida comunitaria es parte de que los hermanos sean una simbología que expresa una igualdad cristiana. La asociación de los hermanos "basada en la total igualdad de sus miembros" (Hengemüle, 2009, p. 211), tal y como lo denomina Crawford (2015-2016), se trata de una fraternidad radical, cuya intencionalidad se hace evidente en el servicio, más allá del cargo, y que se caracteriza por la cohesión, la reciprocidad, la interdependencia, la confluencia del interés común con el interés particular, las reglas comunes para la convivencia y la fraternidad actualizadas en los hechos diarios. Sobre todo, remarcamos que esta serie de valores está

explícita en una normativa común de las *Meditaciones para el Tiempo del Retiro*, la *Guía de las Escuelas Cristianas* y las *Reglas Comunes*.

La fraternidad como una emocionalidad hacia el otro, acciones asumidas de continuo, está ritualizada en la coherencia de asumir una labor colegiada y compaginada en la asociación. La fraternidad es una construcción de una identidad cultivada colegiadamente: cultivada a través del estudio, de la vida espiritual, de la misión educativa con otros, *mis hermanos*, lo cual se lee en una frase como juntos y por asociación. En el plano educativo, si en lo comunitario se trataba de un enriquecimiento colectivo, en este estaba relacionado con compartir las experiencias educativas de cada uno de los miembros, lo cual cobra aún más sentido en las reflexiones colegiadas de las prácticas educativas (Lauraire, 2006).

La educación fraterna está entonces íntimamente ligada a la construcción de una comunidad de maestros, que tiene en común un mismo referente de acción, *La Regla*. Bédel (2012-2013) lo expresa de esta manera:

De hecho, hoy como ayer, nos vemos enfrentados al problema de la ley. Es necesaria, sobre todo para proteger a los débiles; fija los límites y da indicaciones útiles. Pero, en la medida en que es percibida como una serie de obligaciones o, con mayor frecuencia aún, de prohibiciones, se convierte en algo que se impone desde el exterior y es considerada como un mal necesario. Lo que importa es interiorizarla haciendo propio lo que pide (p. 8).

Estar allí para atender las necesidades del otro se convierte en mandato fraterno, para potenciarlo y generarle mejores condiciones de bienestar, para motivarlo, para suplirlo en caso necesario. Desde el punto de vista confesional, en la tradición cristiana del lasallismo, el espíritu, las aguas en las que se cuece el lasallismo, son las aguas de la fraternidad, la solidaridad, la amistad, la igualdad. Se trata entonces del otro hermano en la vida espiritual.

Ese sentido de fraternidad cristiana, por tanto, además de librarse de la camisa de fuerza económica, se construyó por la impresión que causan las condiciones del otro, por las cuales optamos, aportamos y vivimos en comunidad de maestros. El *arché* originario lo actualizan cuando los hermanos llegan a la vida en comunidad, innovan y ponen de manifiesto su posición frente al estado de cosas de esa actualidad. No es, como diría Boussuet, en términos de *política extraída de la sagrada escritura*. Si bien la ruta de comprensión de la educación con un fundamento en la dignidad humana comienza en un nicho laico, pero con espíritu cristiano, lo político no está subordinado a lo eclesial. Más bien se trata de una

comprensión del sentido político, ético, ciudadano y cristiano de la pedagogía de la fraternidad en La Salle. En el trasfondo de estos campos de la acción humana se realiza un *entrenós* arendtiano que aboga por la constitución de lo público en compaginación de la dignidad subyacente en cada diversidad, que una formación en la fraternidad cristiana bien podría motivar.

UNA APUESTA LIBERTARIA PARA LAS INFANCIAS Y LAS JUVENTUDES

La apuesta libertaria de emancipar a las infancias y las juventudes para que sean más críticas y autocríticas, para que tengan un lugar en la sociedad, emerge y nace de compadecerse por el sufrimiento del otro. La compasión –en términos eminentemente lasallistas, hemos entablado con cuidado, confianza, reciprocidad–, que es lo que motiva la acción, es el elemento fundamental de la fraternidad. Ello quiere decir que la acción política-educativa está determinada por una comprensión de cuidado y afecto hacia el otro. En términos de la escuela, esta compasión se manifiesta con la participación y el diálogo de creencias, la actitud de escucha, la relación empática y de cuidado, la práctica reflexionada y de oración asidua, el sentido ético de responsabilidad frente al más necesitado (Tébar, s.f.; Crawford, 2015-2016). En términos de comunidad educativa, la noción de fraternidad une tanto a seglares como a religiosos en una misma misión educativa (Crawford, 2015-2016). La comunidad educativa Lhemi está llamada a ser compasiva ante el sufrimiento humano. Normativamente hablando, estamos llamados a impresionarnos y a movilizarnos entre nosotros y con otros para construir un mundo más humano. Enseñamos a pescar, damos herramientas para vivir; en términos contemporáneos, desarrollamos las capacidades. Se combinan entonces el propósito ético-político de emancipación, el motivo cristiano de compasión y la intención pedagógica de desarrollar estas capacidades. Aún más, cuando manifestamos que es una pedagogía enfocada en los estudiantes, pensamos en el intersticio de emancipación socio-escolar, una escuela que forma al sujeto para la sociedad. Es político en cuanto estamos pensando en el ciudadano, es ético en cuanto estamos pensando quién es ese ciudadano o ciudadana (es una persona que siente, que tiene necesidades) y el acto pedagógico es un acto también de impresionarse por estos y por su necesidad educativa. Por tanto, el buen maestro no solo es el que se forma, sino el que forma al niño, que le enseña al niño, que comparte con el niño, que impulsa el proyecto del niño. Allí hay una relación compasiva, empática, amorosa, que inclusive ayuda a que el niño desarrolle su autoestima; Sin embargo, un modo particular de enseñanza no construye una educación para la fraternidad. Para ello, es necesario reconocer reflexivamente las relaciones, las interacciones, las comprensiones que abarcan las escuelas e instituciones del instituto.

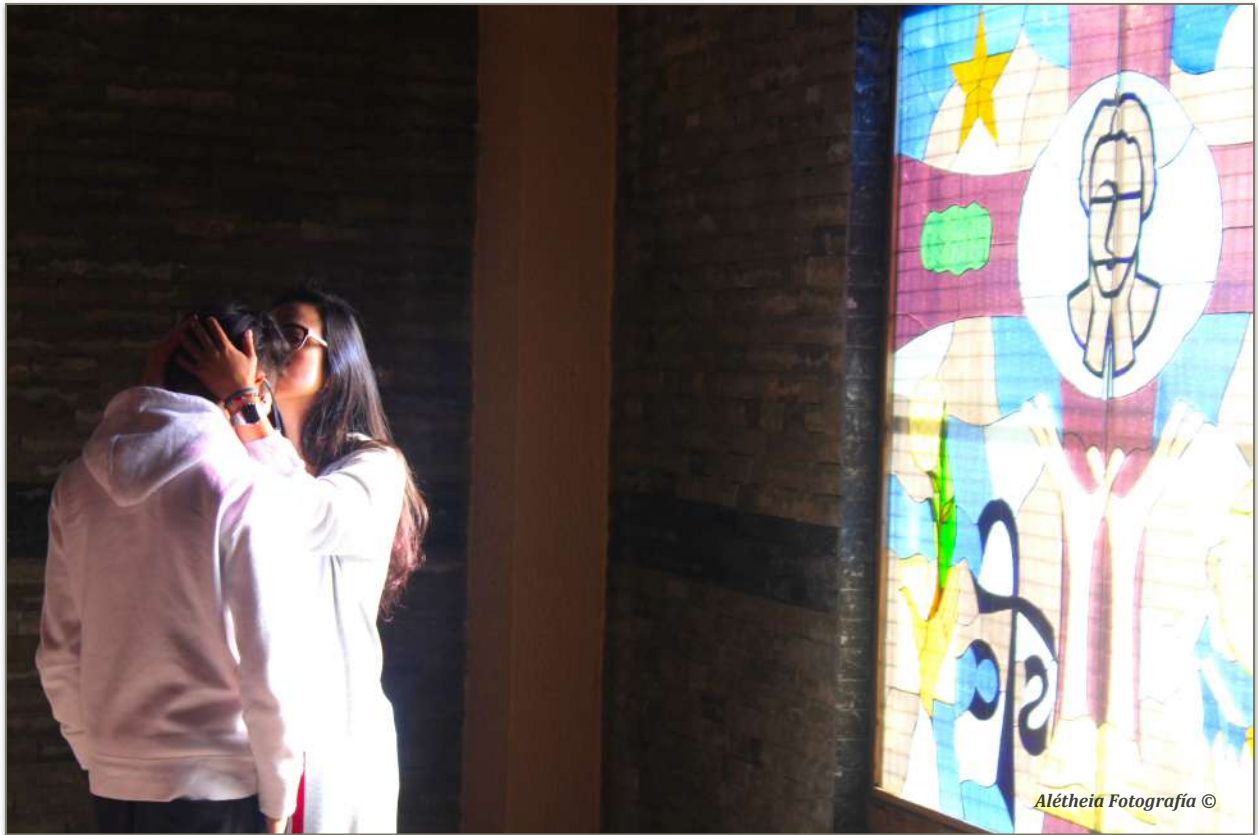
La pedagogía lasallista requiere para su comprensión una integralidad, una coherencia entre sus elementos confluyentes. La anotación de Gil et al. (2013) como proyecto vivo propone así la posibilidad de interpretación, en tanto todos sus componentes son interdependientes el uno con el otro (los destinatarios, la inserción social y laboral, la metodología, el papel de la comunidad en la pedagogía lasallista y el maestro lasallista). En perspectiva educativa, un *tesaurus* de la mirada de la tradición de la fraternidad nos llevaría a relacionarlo con:

- Una mirada interpretativa en movimiento: como una praxis reflexionada comunitariamente (Houry, 2010; Coronado, 2013; Muñoz, León), como una interpretación *in situ* continua de las necesidades de los estudiantes o destinatarios (Lauraire, 2006; Alpagó, 2013), como sentido de unidad y de consenso reflexivo (Julia, 2006).
- Una mirada institucional como tradición: la manera en que el valor de la fraternidad se vive en el sentido de la existencia de la institución educativa, así como en el sentido del proceso pedagógico (Hengemüle, 2009), con la coherencia entre estructura y contenido (Gil et al., 2013), con intencionalidad para la vida y como confluencia de todos los elementos que la componen (Gil, 2013; Gil y Muñoz, 2013).
- Una mirada en actualización creadora como proyección: constante y continua (Tébar, s.f.), praxis creadora y ampliada con perspectiva de comunidad (Crawford, 2015-2016), en sentido de vida comunitario (Rummery, 2013), en una relación entre pedagogía fundamentada en la enseñanza de la vida cristiana (Hengemüles, 2013), en ambientes de aprendizaje fundamentados en el cuidado, la reciprocidad y la igualdad (Lauraire, 2013).

Es así como ese sentido libertario, combinado entre todos los elementos que lo componen, hace pensar que cada una de las claves que analizamos (la ética-política, la pedagógica y la cristiana) están interrelacionados entre sí. De manera tal que la clave ético-política puede vislumbrarse en una práctica pedagógica; la clave pedagógica puede ser factor interpretativo de la práctica cristiana; o el sentido cristiano puede inferirse de una interacción de formación ciudadana. Interrelacionadas, evocan la construcción de una praxis libertaria lasallista, su sentido de transformación política, reconocimiento de humanidad, establecimiento de condiciones de cuidado y confianza, así como la creación de ambientes para la consolidación de las condiciones para un fin teológico-confesional de perspectiva humana, para la emancipación fraterna.

En conclusión, hemos interrelacionado tres claves de seguimiento para la fraternidad, a partir de las investigaciones que entablan los mismos hermanos. De ello nos es posible deducir que una educación lasallista está en coherencia con una pedagogía para la fraternidad, pues comparten entre ellos unos referentes de identidad. Si los tres sentidos forman al unísono una composición desde la fraternidad, y hemos hallado la manera en que la fraternidad se cultiva con espíritu comunitario e igualitario, sabremos entonces que se trata de una vivencia y experiencia fenomenológicas, que diferencian una mirada lasallista de cualquier otra. Fenomenológica, pues inspira a ver la humanidad más originaria del otro que acompaña el camino. El sentido del ser, para llamarlo en términos de Heidegger (1953), se trata de descubrir aquellas preguntas que nos acercan a la inspiración pedagógica del legado de La Salle, puesto que, desde una pedagogía lasallista, se habla de una actitud de fe y celo, y de atribuirle todo a Dios (Tébar, s.f.). Es así como hemos delimitado que una clave ético-política de la pedagogía fraterna lasallista confiere relevancia a preguntas sobre la transformación pertinente para, a través de relaciones de compasión y cuidado, lograr una formación ciudadana más plural, diversa y democrática. Sobre el sentido pedagógico, la pregunta libera una preocupación latente no solo por desarrollar pedagógicamente ambientes de aprendizaje a fin de responder a las carencias o necesidades de los estudiantes, sino y, sobre todo, hacia sus capacidades. Y en cuanto al sentido humano-cristiano, es pertinente interrogarnos la manera en que construimos relaciones de cuidado a propósito de vivir cristianamente en fraternidad, al servicio del otro que está a mi cuidado.

En resumen, una educación y una pedagogía de la fraternidad comparten mutuamente una misma identidad, la identidad lasallista, que dota de sentido ético-político, pedagógico y cristiano a los procesos pedagógicos, los maestros y los hermanos, así como las estructuras organizativas e institucionales, todo lo cual implica los siguientes elementos: una confesionalidad cristiana, una perspectiva de formación pedagógica fraterna para la ciudadanía y una propuesta ético-política para posicionarse y transformar el contexto. En últimas, evoca un sentido de modelo analítico que se basa en los aportes de la vida de Juan Bautista de La Salle para transformar el contexto. Ello se corresponde con la noción de educación lasallista, según la cual esta trata de analizar, desde los pilares que definen la educación, lo antropológico, lo teleológico y lo psico-pedagógico: "Responder hoy al tipo de destinatario de la educación lasallista exige una visión multicultural y abierta a todos los niveles educativos, desde etapa maternal hasta la universitaria, en todas las facetas del saber, en todos los ámbitos de una educación integral, con sus limitaciones y sus restricciones de libertad confesional" (Tébar, s. f., p. 11).



Con el respaldo de la tradición aprendemos a ser compasivos con las necesidades educativas de nuestros estudiantes en clave histórica y de su sentido. Un legado de trescientos años nutre la convicción de una formación humana-cristiana en la fraternidad.

Equipo de Reflexión Lhemi 300 (ERL300).

MIRADA DE PÁJARO

SEGUNDA PERSPECTIVA



"Puesto que la fe que no va acompañada con obras está muerta (St. 2, 26), no bastaría, entonces, instruirlos sobre los misterios y verdades de nuestra santa religión (...) pues por mucha fe que tengan y por muy viva que sea, si no abrazan la práctica de las buenas obras, su fe no les serviría de nada".

San Juan Bautista de La Salle.

Observando desde arriba, como magistralmente nos enseñan los pintores de San Juan de la Laguna (Guatemala), hemos estado realizando tres acciones en particular: avistar un método para interpretar y/o extraer sentidos y significados que, retrotraídos de la tradición, sean el eje transversal de los acuerdos normativos entendidos como prácticas discursivas y no como prácticas de papel; contrastar los proyectos educativos institucionales de 1995 y 2008, a partir del método

identificado y presentar algunas ventanas analíticas que puedan profundizarse en el año lectivo 2019 para la renovación del PEI de la próxima década (con inicio en diciembre de 2019); y otear la tradición en el sentido de los fundamentos pedagógicos actuales, enlistando algunas regularidades entre los PEI para ir mostrando cómo la tradición tiene impacto en las prácticas formativas, de crianza y gobernabilidad.

AVISTAR UN MÉTODO DE INTERPRETACIÓN

*Avistar: ver algo en el campo o en el mar a considerable distancia. Descubrir.
(Moliner, 2012 p. 325).*

Desde la mirada de pájaro hemos atisbado, contrastado y oteado los textos, dejándonos decir cosas por ellos al reconstruir la tradición lasallista. *"En el comportamiento de los hombres entre sí lo que importa es (...) experimentar al tú realmente como un tú, esto es, no pasar por alto su pretensión y dejarse hablar por él. Para eso es necesario estar abierto"* (Gadamer, 1999, p. 438). Con esta actitud abierta, lo primero que hemos puesto en nuestra mente es la afirmación contundente de que el núcleo del lasallismo es el pensamiento, la vida y la obra de Juan Bautista de La Salle; aunque todas las instituciones lasallistas lo tienen por núcleo, nos hemos preguntado ¿qué nos diferencia? *Hemos partido del hecho de que todos tenemos una interpretación del lasallismo y, por ende, ponemos en juego la hipótesis de que el Lhemi posee una interpretación particular del mismo a propósito de los modelos mentales que tienen los miembros que perviven en nuestra comunidad educativa, modelos que, como toda interpretación, construyen su propio horizonte de sentido. Dicho horizonte está determinado por nuestras condiciones particulares (integrantes, condiciones materiales y espacio-temporales) en un diálogo con el legado de La Salle y, a su vez, con el horizonte de interpretación propuesto por el Hermano Miguel Febres Cordero.*

Esta perspectiva ha venido siendo comprensible para nosotros cuando hojeamos y leemos el libro 50 años miles de voces 1967-2017, obra que ha estado honrando los 50 años del Lhemi a través de la construcción de su memoria viva y lo que *significa* para toda la comunidad educativa estar siendo una experiencia significativa para niños, niñas, jóvenes y adultos. Y esto, a grandes rasgos, es la transformación y dignificación de la población teniendo como estandarte el "sello único de la fraternidad" (Área de Ciencias Sociales Lhemi, 2017, pp. 7-8) que unifica la comunidad lasallista. Esto lo vemos a través de la admiración al Hermano Miguel Febres Cordero, a quien le atribuimos la frase: "Con los pies torcidos por el camino

recto", pensamiento que no pierde actualidad si interpretamos que a partir de las vicisitudes de la vida podemos construir y transitar grandes caminos, como él mismo lo hizo.

A partir de la sobreposición a tales problemas y la guía espiritual de La Salle, el Hno. Miguel desarrolló un gran potencial, tanto académico como espiritual. Hemos leído, por ejemplo, que él mismo redactó los libros de texto para sus estudiantes, libros que posteriormente serían usados a nivel nacional. Inclusive, su conocimiento de las letras lo puso a compartir con grandes referentes como Rufino José Cuervo. El Lhemi no ha sido una implementación/adaptación, está siendo una comprensión particular del lasallismo que trasluce en todo esfuerzo reconstructivo. Dicha reconstrucción empieza con la fundación de la Universidad de La Salle y las construcciones académicas del hermano León. Desde esta época se configuró el Lhemi como una *escuela* que sirviera a los más necesitados, capacitándolos para el trabajo y que formara humana y confesionalmente. "Para el hno. Miguel era primordial la formación religiosa y el acompañamiento pastoral de los niños de la escuela, por lo cual inició una "tropita scout" y puso en funcionamiento dos centros vocacionales" (Área de ciencias sociales Lhemi, 2017).

De modo que nos hemos dejado hablar por el Lhemi mismo, por la historia nuestra que se encuentra en los archivos pasados y presentes, y, sobre todo, en las voces vivas que los interpretan hoy para hacerlos pertinente. Para entrar a los archivos, a los discursos y unidades prácticas discursivas que en ellos habitan, hemos estado aprendiendo un método en virtud de interpretar los libros que nosotros mismos atesoramos. El método lo hemos justificado a partir de la lectura de dos textos clásicos que parecen disimiles, pero pueden articularse bajo dos propósitos: por una parte, *Verdad y método*, de Hans George Gadamer, para guiarnos en el proceso interpretativo; y, por otra parte, aunque parezca contrario, el famoso texto *La arqueología del saber*, de Foucault, para ayudarnos con el proceso extractivo. Desde la comprensión gadameriana, nos ubicamos en dos ideas cofundamentadas. Por una parte, está la idea del círculo hermenéutico como concepto de repetición en el acto de la interpretación comprensiva, que en palabras cortas es el permanente intercambio de las propias opiniones con la alteridad de la cosa misma a interpretar; y por otra parte está el problema de los prejuicios y su construcción tanto histórica como ontológica. Para esto, Gadamer toma como referencia a Heidegger, en donde este da cuenta de la preestructura de la comprensión. Gadamer afirma que Heidegger entra en el problema de la hermenéutica solo para desarrollar la preestructura de la comprensión desde un punto de vista ontológico. Es decir, el ser que comprende es una forma de ser del ser universal, y en su desarrollo ontológico le da cabida a la investigación hermenéutica.

Desde esta perspectiva, nos hemos estado identificando con esta cita: "Una vez liberada de las inhibiciones ontológicas del concepto científico de la verdad, la hermenéutica puede hacer justicia a la historicidad de la comprensión" (Gadamer H., 1999, p. 331), que supone que al renunciar al concepto científico de verdad (en tanto que se piensa como en sí mismo) podemos pensar la comprensión en el tiempo, y desde acá construir el concepto del círculo hermenéutico. El círculo no tiene por qué ser vicioso (refiriéndose al concepto nietzscheano del eterno retorno), más por el contrario, da la posibilidad de un conocimiento positivo más original, siempre y cuando este pensamiento quede por fuera de las propias ocurrencias y del pensamiento popular, y se interprete desde la cosa misma. Una interpretación correcta tiene que alejarse de la arbitrariedad de los actos imperceptibles del propio pensamiento y dar prioridad a la cosa misma. Esta es la tarea primera, constante y última del intérprete, mantener la mirada en la cosa misma por encima de las desviaciones.

Hemos estudiado que quien quiere comprender un texto proyecta sentidos previos y guiados por el texto. El primer proyecto de sentido es la posibilidad de un nuevo proyecto de sentido. "La interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados" (Gadamer H., 1999, p. 333). Este círculo de reproyecciones es lo que ve Heidegger en el acto interpretativo del comprender. Pero quien intenta comprender siempre estará en peligro de no comprender por caer en la opinión que está por fuera de las cosas mismas. La idea de la hermenéutica es proyectar de manera adecuada, en donde las cosas mismas sean aquellas que guíen el camino de la interpretación. Así, las opiniones previas son aquellas que se aniquilan en el proceso interpretativo, por eso hay que pensar las opiniones y su fundamento. Por consiguiente, cuando hemos observado los textos del Lhemi, los hemos tomado como algo en sí mismo que, posteriormente, nos sirve de prejuicio para la construcción y el rescate del concepto de lasallismo. Por poner un ejemplo, veamos este acercamiento comprensivo que hemos aquietado después de un encuentro con los coordinadores en el marco del Equipo de Reflexión ERL300:

En el libro *50 años y miles de voces* encontramos la definición conceptual de la palabra fraternidad. Esta "procura establecer una relación de alteridad, armónica, cordial y justa donde se hable del sentido de cercanía, de la acogida afable del interés sincero y manifiesto por el otro" (Área de ciencias sociales Lhemi, 2017). Esta definición teórica está siendo clave para nosotros en la idea misma del quehacer práctico del Lhemi. Para empezar a dar forma a la idea que hoy nos motiva, hemos creído necesario dar cuenta del aspecto ético/práctico del lasallismo, el cual "siempre ha estado comprometido desde la ética, pensando ante todo en la formación de

niños y niñas que construyan un mundo mejor" (Área de ciencias sociales Lhemi, 2017). Esta idea, la de construir un mundo mejor, enlaza de una manera clara la intención práctica de la teoría lasaliana, en donde a través de la educación de los hijos de los obreros y artesanos ratificamos la salvación, tanto de las almas como de los cuerpos. Pero con el pasar de los años las necesidades tanto del cuerpo como del alma cambian. Y en este proceso de transformación a través del tiempo, el Lhemi ha podido apegarse a diferentes prácticas y teorías pedagógicas con el fin propuesto por De La Salle, basándose en una educación afectiva en donde la fraternidad es núcleo. Esta idea de fraternidad propuesta en la comunidad se basa principalmente en dos componentes, por una parte, está la fraternidad como aquello que nos une en la diferencia; y las prácticas del cuidado de sí, y del otro. Por caso, el testimonio de uno de los miembros de la comunidad educativa: "Desde que llegué a la institución se sintió la acogida, tanto por parte de los maestros como de administrativos y de estudiantes. Y esto es algo que sé que no solo me pasó a mí, también a gran parte de la comunidad, porque su eje estructurante empieza desde ahí, desde hacer sentir al otro como parte del todo que es el lasallismo, a través siempre de esta concepción piadosa del cuidado constante del otro y de mí mismo, cuidar al otro en la enseñanza y en la práctica cotidiana" (Área de Ciencias sociales Lhemi, 2017, p. 90).

Sobre esta interpretación derivada de un encuentro para la reflexión de nuestras prácticas, es importante resaltar que hemos encontrado un problema y a su vez una luz: la teoría del significado y la carga semántica inconsciente complican la posibilidad de entender, pues cada palabra tiene un uso semántico restringido y cada persona tiene una relación puntual con el significado de esa palabra. Aquí hemos visto emerger la pregunta ¿cómo limar las diferencias entre quien lee y lo que lee? Se parte de la presuposición de que lo que dice un texto, o cualquier otro, es opinión del otro; es necesario tomar la opinión del otro, pero no compartirla, y esto es un problema, ya que nuestras opiniones pueden aparecer ocultas. Entonces ¿cómo puede un texto evitar estos malentendidos? A esto responde Gadamer que ni siquiera las opiniones pueden darse de manera arbitraria, pues no se destruye el sentido total del conjunto; incluso comprendiendo al otro no se pueden dejar de lado las opiniones propias.

En suma, nos hemos inclinado por creer que para realizar de manera adecuada un proceso interpretativo es necesario contraponer las opiniones propias con las de otros. Esto permite una gran multiplicidad de sentidos dadas las condiciones mismas del lenguaje. Gadamer nos ha advertido que tampoco todo sentido es válido en cualquier contexto, a esto lo llama *expectativas del sentido*, entendidas como esos patrones posibles en los cuales se dirige el sentido. Una conciencia

hermenéutica es una conciencia receptiva hacia la alteridad del objeto comprendido, pero esta receptividad no es vacía, pues implica, también, las opiniones propias, es decir, no es una suerte de autocancelación ni de neutralidad; lo que sí es necesario es anticiparse a los propios prejuicios, para que el objeto a comprender se aparezca en su alteridad y así pueda transformar las opiniones anticipadas. Esto quiere decir, para nosotros, valga la tautología, que solo se es otro si se es uno mismo, por eso nuestras opiniones deben estar presentes en la comprensión del texto, si fuesen las mismas no existiría la relación de alteridad entre el objeto a comprender y quien comprende; por tal motivo, hemos aprendido que los propios prejuicios son necesarios en el proceso hermenéutico, así sea para superarlos. Y estos son los que conforman la tradición en su interpretación actual. Así, no es cuestión de estar en contra de la tradición, sino de suspender el juicio que pueda interponerse en la comprensión de la cosa misma, el problema son los prejuicios no percibidos que nos alejan de la comprensión. El prejuicio no es necesariamente un juicio falso, pues puede ser valorado positiva o negativamente, puede ser incluso un juicio no fundamentado, por eso su fundamentación es garantizada por el método. El racionalismo siempre lo ve así y por eso el descrédito al concepto. Sobre esto cabe afirmar que la historia no nos pertenece, sino que pertenecemos a ella. Mucho antes de que comprendiéramos la historia nos comprendíamos a nosotros mismos en el acto de comprender. Los prejuicios de un sujeto son la realidad histórica de su ser.

CONTRASTAR LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES

Contrastar: aparecer una cosa como muy distinta de otra en la que se compara o a cuyo lado está. Generalmente, implica que con ello, resaltan las cualidades respectivas. Contrapuntear
(Moliner, 2007 p. 788).

Por otro lado, desde la comprensión foucaultiana –la arqueología como método extractivo–, hemos estado estudiando que el primer acceso que tenemos de la estructura de una época es lo que se dijo en ella. Y lo que se dijo de ella suele estar escrito en algún lugar. Ese lugar suele ser el libro, el cual es una unidad de discurso que está delimitada materialmente, es decir, podemos entender su estructura y lo que dice por sí misma. Pero cualquier acto creativo (creación de discursos) no sale de la nada, sale en un espacio y en un tiempo determinado, lo que permite establecer relaciones y así configurarlo dentro de un corpus, por ejemplo, el autor. En nuestro caso, esto sucede con la historia del Lhemi. Esta creación tiene, según Foucault, un comienzo aparente, una causa aparente, un origen secreto, pues no podemos conocer lo que se dice

en una época en totalidad. "No sería simplemente una frase ya pronunciada, un texto ya escrito, sino un 'jamás dicho', un discurso sin cuerpo, una voz tan silenciosa como un soplo, una escritura que no es más que el hueco de sus propios trazos" (Foucault, 1979, p. 38).

Así pues, en lo que se dice sobre una época existe un contenido manifiesto y un contenido latente. La tarea de la arqueología es mostrar este último, pero no hay que dejar de lado el contenido manifiesto, pues es lo único que se nos aparece del contenido latente. Eso que enunciamos es el síntoma de aquello que no se puede enunciar. Para desenmascarar ese contenido, hemos partido del hecho de que el discurso irrumpe en el acontecimiento. Esto quiere decir varias cosas: la arqueología es una sistematización de la forma genealógica de hacer historia, la cual ve la emergencia del acontecimiento como el entrecruzamiento de varios y diversos acontecimientos que en su choque generan la emergencia. Esto se diferencia de formas más tradicionales de hacer historia en las cuales el acontecimiento emerge en una relación necesaria y causal de un único acontecer; por tanto, afirmar que el discurso irrumpe en el acontecimiento significa que en el momento de la emergencia lo que se dice en ese espacio y tiempo tiene una relación directa, mas no mecánica, con el asunto.

Para decirlo en otros términos, Foucault quiere mostrarnos una relación entre el discurso y la práctica, pues, cuando se alteran las prácticas es posible que se altere el discurso y cuando se altera el discurso es posible que se alteren las prácticas. Y como no vivimos en las épocas anteriores, podemos estudiar el discurso para saber qué sucedía con las prácticas. Esto es lo que él llama *descripción pura de los acontecimientos discursivos*. Tal descripción no implica necesariamente un análisis lingüístico, implica, más bien, el proceso de construcción de enunciados a partir de otros enunciados, sabiendo de antemano que la lengua es, según el autor, un sistema de enunciados posibles. Así, la lingüística tiene cierta importancia, pero solo para saber qué reglas lingüísticas permiten la creación de ciertos enunciados. Para hacer efectivo este proceso se hace un análisis alegórico del discurso, es decir explicar las estructuras sociales y lingüísticas a través de figuras propias (hacer una especie de traducción) para averiguar qué se dice con lo que se dice, "¿cuál es, pues, esa singular existencia que sale a la luz en lo que se dice y en ninguna otra parte?" (Foucault, 1979, p. 45). Pretender mostrar ese oculto es, a la vez, pretender mostrar y reconocer la singularidad del acontecimiento en la discontinuidad de la historia, pues aquello que se dice, o que no se dice con lo que se dice, escapa de la lengua y del sentido. Por tal razón, la arqueología pretende mostrar la historia (*ciencia* histórica) como un enunciado y así hacer la historia del enunciado *historia*. Veamos nuestro primer acercamiento a decantar los proyectos educativos institucionales de 1995 y 2008 bajo

esta lógica de pensamiento aprendida, no queriendo mostrar la perfección del análisis, sino su perfectibilidad en estos tiempos y en los que están por venir, que esperamos podamos ir reflejando en la sucesión y pertinencia de los proyectos educativos institucionales:

Para empezar, hemos subrayado que el PEI de 1995 fue creado recién expedida la Ley General de Educación del 08 de febrero de 1994. Este puede llegar a ser el primer borrador del PEI en el Lhemi, legalmente establecido; aunque, en el mismo documento, nos percatamos de un proyecto educativo que data de 1979. Revisamos las recurrencias y encontramos un gráfico que expone el proceso del cual rescatamos su base en la fraternidad. Posteriormente, en la justificación, notamos que el hermano/rector de ese tiempo ya expresaba la intención de formar integralmente en virtud de mejorar la calidad de vida de la sociedad colombiana (en clave de vida digna y con base en la experiencia personal de Jesucristo) y se aludía a expresar que “en la comunidad educativa del Liceo Hermano Miguel La Salle, todavía faltaba compromiso en el cambio de actitud del profesorado”. Por otro lado, resaltamos como interesante del proyecto las siguientes líneas de acción: racionalización, sensibilización, fraternidad, investigación, suficiencia, orientación, análisis y libertad; en cuanto a lo pedagógico, nos llama la atención el nombramiento: Escuela Activa Constructivista (Freire, Piaget) y un sistema de evaluación enfocado en la revisión más de las formas que de los sentidos de la enseñanza. En este PEI existen algunos elementos puntuales exigidos por la ley (como lo son los datos de identificación del plantel educativo, el plan de estudios, el gobierno escolar y el Capítulo V con los proyectos de ley como lo son educación sexual, uso del tiempo libre y conservación del medio ambiente). Del mismo modo vimos cómo la institución educativa plantea capítulos de carácter católico, explicitando en el documento, por ejemplo: el proyecto de pastoral, las estrategias de formación en valores y los programas de acompañamiento del departamento de orientación de la sección primaria y bachillerato del liceo (implícitos en el Capítulo V).

De manera detallada, en este PEI titulado: “Con el compromiso en el cambio de actitud, mejoramos la calidad de vida”, hemos interpretado su finalidad, englobada en la necesidad puntual de responder a las realidades sociales de ese momento: “La sociedad actual va a velocidades vertiginosas en cuestiones de cambios que obligan necesariamente al hombre a seguir constituyéndose en el señor del universo para dominar y transformar su entorno. Para ello, necesita comprometerse con un cambio de actitud frente a sí mismo, frente a las personas y a las cosas, para mejorar la calidad de vida, donde se dé prioridad a la ética frente a la técnica, al espíritu frente a la materia y al ser frente a las cosas” (PEI 1995, p. 4). Lo anterior nos ha permitido entender que la intención pedagógica del Lhemi en ese momento de la historia estaba orientada a generar conciencia de los nuevos retos que la sociedad planteaba, saliendo

de la zona de confort de un modelo educativo de corte tradicional, para pasar a un proceso de conciencia de la comunidad educativa, en donde el educando lograra empoderarse de su proceso, mediante la intervención constructivista del maestro y de las enseñanzas que en la escuela se ofrecían, articulándolo siempre con la realidad, todo ello para mejorar la calidad de vida (entendida no solo desde una concepción económica y material, sino como un todo integral) de los estudiantes, no solo en la institución educativa, sino también en sus entornos cercanos. Desde esta línea, la calidad de vida aparece entendida como un concepto integral y corresponsable. Es un elemento construido por la persona a través de sus propias acciones, en ejercicio de sus responsabilidades y enfatizando en que este proceso no es de beneficio individual, sino que trae unas consecuencias comunitarias, es decir que la calidad de vida personal permite mejorar la calidad de vida de quienes lo rodean; esta dinámica evidentemente se forma en la escuela y en la familia.

Este PEI propuso reestructurar sus dinámicas, declarándose un modelo abierto, sujeto a cambios, pero donde la escuela es en sí un laboratorio para la vida. Esta afirmación ya, de hecho, genera en el discurso pedagógico un cambio de actitud frente a lo que se había criticado de la educación tradicionalista; este cambio de actitud lleva a que se generen unos derroteros teóricos y prácticos denominados "Aspectos del modelo educativo liceísta", que permiten al maestro, al estudiante y al padre de familia comprender de qué manera se puede dar ese cambio. Cada uno de los aspectos desarrolla una serie de elementos puntuales y concisos para alcanzar dicho objetivo, por ejemplo, en el aspecto pedagógico, vemos como se les pide a los maestros desarrollar el pensamiento y estructurar el conocimiento a través de la investigación y la participación propia y del estudiante. Estructurar el conocimiento responde a la necesidad de puntualizar la pertinencia de los contenidos de un currículo y de un plan de estudios, que se encuentren ligados y articulados con la realidad social del entorno. Lo que destacamos de esto es la siguiente comprensión: el desarrollo del pensamiento está directamente ligado a la puesta en práctica de esos conocimientos estructurados, a la resolución de problemas y a las propuestas innovadoras que puedan surgir del estudiante por medio de la interacción con el maestro. Por ello se resalta de manera reiterada el tema investigativo dentro de las prácticas docentes y como metodología pedagógica dentro del aula.

El PEI en su estructura afirma que el modelo educativo es abierto, sujeto a cambios permanentes, para formar agentes de cambio y transformación social que sean capaces de generar otras dinámicas sociales y de construcción del conocimiento. De esa forma se concibe a la escuela como un laboratorio para la vida, en el cual "se ponen a prueba opciones de solución a problemas específicos", que le permitan al estudiante articular los conocimientos de la escuela con su entorno desde unos valores humanos y cristianos (PEI, 1995). Dicha concepción de la escuela como laboratorio para la vida, hemos leído, exige un perfil docente específico con las siguientes características: un docente motivado, que busque la capacitación y la actualización, para que mediante su participación en los diferentes proyectos y actividades lidere cambios significativos y se comprometa con sus estudiantes, con la institución y con la comunidad educativa; un docente idóneo, en cuanto hace todo aquello que es capaz de hacer, no se compromete con aquello que honestamente no es capaz y, en esta medida, puede cumplir con cada uno de los proyectos en que se involucra; un docente que

propicie un clima de organización, que oriente la búsqueda, la investigación, la experimentación, el cambio y la innovación; un docente para quien la comunicación sea altamente eficaz, para llegar a las personas y a la toma de decisiones; un docente como un agente dinamizador de los procesos educativos, permitiendo una formación trascendente, con una proyección apostólica de la fe, en la formación del hombre en la comunicación de la cultura; un docente consciente de sus valores y limitaciones, con un ardiente espíritu de celo y un compromiso entusiasta, creativo y crítico por la educación, en una continua autoevaluación.

Es notorio que, al tomar estas posturas pedagógicas, el PEI de 1995 da un giro al constructivismo de manera puntual, pasando a una figura de maestro y estudiante como actores activos del proceso, donde el maestro es un mediador, puente entre el conocimiento y su aplicación, y el estudiante se convierte en un agente activo responsable de su proceso formativo, articulando los conocimientos con su aplicación en escenarios de la vida cotidiana, dándole de esta manera un mayor sentido a la labor de enseñanza-aprendizaje. Aterrizando más al aula estas estrategias, en el Capítulo IV del PEI, se propone a los docentes una caracterización de la realidad de la primaria y el bachillerato, acompañada de una serie de estrategias y acciones que el maestro debe desarrollar; por ejemplo, en el bachillerato se pueden ver citadas estrategias como el fomento de la lectura, la experimentación, la interpretación de hechos, entre otros. Las acciones están más encaminadas a mostrar actividades puntuales y concretas que pueden ayudar a desarrollar la estrategia citada, como por ejemplo realizar análisis de lecturas o de obras de arte, participar en concursos matemáticos, observar y analizar fenómenos naturales etc.

Es relevante anotar que el PEI 1995 no está sujeto a ningún modelo, corriente o enfoque pedagógico determinado, sino que hace un proceso de diálogo entre elementos de la filosofía lasallista y la escuela activa constructivista. Así mismo se insiste en el tema investigativo que parte de las necesidades, y se manifiesta que este debe ser un criterio puntual para los proyectos que se desarrollen dentro del colegio, pero metodológicamente no se dan unos criterios puntuales al respecto que contribuyan a lograr dichos procesos investigativos. De igual forma, el plan de estudios no evidencia ese interés puntual en investigación por medio de alguna materia de esta índole (el plan de estudios está tomando las áreas contempladas en el artículo 23 de la Ley General de Educación) ni tampoco dentro del documento se habla o citan las metodologías usadas por cada una de las áreas del saber, el estudiante y su rol en el desarrollo del PEI. El PEI de 1995 carece propiamente de una reflexión puntual sobre el papel que el estudiante desempeña en la propuesta, sin embargo, se encuentran elementos reiterativos al respecto, los cuales brindan ideas del perfil de estudiante. Se le define como un agente activo de su propio conocimiento, responsable directo de su formación y de la formación de sus compañeros, quien aprovecha la mediación del maestro para recodificar el conocimiento y adaptarlo a las necesidades e inquietudes personales: "El educando debe convertirse en agente activo de su propia formación integral: debe ser crítico, analítico, evaluador, participativo y colaborador de todas las actividades y procesos que le ofrezca la institución, debe guiar sus acciones por principios y valores, centrar sus relaciones personales en el respeto y establecer metas de acuerdo a sus necesidades". Así mismo el Manual de Convivencia habla

de un perfil del estudiante: "El joven de nuestra institución debe caracterizarse por: ser una persona de fe, auténtica, que toma decisiones responsables, inteligente, solidaria, capaz de situarse, ubicarse y proyectarse" (PEI, 1995, p. 108).

En términos generales, concluimos que la propuesta tiene elementos claros y articulados, pero que carecen de una abordaje o propuesta metodológica clara, especialmente con lo que respecta a las prácticas docentes y el diseño curricular; así mismo, al carecer de una postura con un modelo o enfoque pedagógico, no permite una claridad metodológica que le ofrezca al maestro tener claras estrategias y pautas para que su práctica sea más efectiva y alineada con los intereses expuestos en el PEI. Es evidente que desde este PEI hay elementos que son continuidades en las siguientes administraciones y procesos de formación del Lhemi, por ello es importante tener en cuenta las regularidades entre el PEI de 1995 y el del 2008, los cuales evidencian, sin duda alguna, las evoluciones del proceso académico y pedagógico del colegio, continuidades como la formación humana, la intención de ser un colegio de carácter constructivista y la preocupación por la formación integral de los estudiantes. En el PEI de 2008, cuyo objetivo es: "Formar integralmente a los niños, niñas y jóvenes del Liceo, a la luz de las orientaciones y filosofía del estilo educativo lasallista, para que se desarrollen humana, espiritual y científicamente, mediante el acompañamiento personal con proyección comunitaria, en búsqueda de la excelencia", hemos encontrado aspectos relevantes, patrones recurrentes que posicionan la idea de que el ser humano debe desarrollar el ser, el saber y el hacer, en cuanto cada persona es vista como una integridad biopsicosocial que trasciende cultural y espiritualmente la sociedad. Nos ha llamado la atención que este fuera un concepto, más que legal, lasallista. El documento plantea, además, la importancia de trabajar en los alumnos la comprensión de la trascendencia espiritual del hombre a partir de principios cristianos lasallistas y con base en un fundamento teológico que le permita tomar buenas decisiones y acciones.

Esto, distinto a otras instituciones, nos ha percatado de una fortaleza axiológica importante: la formación de un ser humano crítico, reflexivo, ético y creativo, que, en clave de integralidad, desarrolla competencias científicas, tecnológicas, comunicativas y del emprendimiento (en el marco de la formación humana y cristiana de calidad). Pedagógicamente hemos privilegiado un énfasis en el aprendizaje significativo con dos autores como Carl Rogers (humanismo), David Ausubel y Josep Novak, quienes impulsan una concepción de aprendizaje que busca la acomodación de conocimientos previos a conocimientos nuevos, otorgándoles significaciones propias por parte de quien aprende, a través de actividades por descubrimiento o de actividades expositivas. Esto último nos ha estado marcando un sello a la hora de utilizar metodologías de enseñanza, sean proyectos de aula, de investigación, de ley o la conformación de clubes de interés, que nos han abierto a la asociación con organismos y organizaciones de carácter local o nacional.

Notamos que un eje articulador importante de resaltar en este PEI es la organización institucional (que ganó el *Galardón a la excelencia en 2005*). Otro elemento que subrayamos de los marcos de fundamentación es el trabajo investigativo como eje transversal a todas las asignaturas (los últimos grados trabajaban dos horas de investigación y cada maestro tenía un grupo dedicado a esta

actividad). Nos ha parecido relevante que se enunciaran la constitución de comunidades académicas y científicas, la promoción y desarrollo del talento y la investigación (clubes de investigación liderados por docentes –proyectos de aula–, así como convenios con empresas públicas y privadas). Este PEI es contundente al enunciar que la educación lasallista emana de la doctrina espiritual y pedagógica del Santo de La Salle, es cristiana y, por lo mismo, el Evangelio se convierte para ella, en el centro de su proyecto. Su estilo se interpreta a la luz de la realidad de hoy, se actualiza con los avances de la cultura, la ciencia y la tecnología, y se proyecta como respuesta a las expectativas y retos del tercer milenio. Lo que nos ha conmovido de dicha comprensión es la derivación de una intención formativa centrada en las posibilidades de humanización y evangelización de la comunidad educativa, en donde todos sus miembros son personas únicas y comprometidas con los valores de la fe, la fraternidad, la justicia y el servicio. Aquí el perfil del estudiante es el que toma buenas decisiones en el marco del desarrollo de su autonomía, fundamentado en los valores cristianos; además, es aquel que se interesa por los demás y que se siente implicado en una comunidad política en proceso de transformación y conquista de la libertad.

Este punto, sobre el estudiante que se siente implicado en una comunidad política, lo hemos estado discutiendo como crucial porque ya no solamente hay un enfoque en su persona sino en la comunidad a la que pertenece. Esta comunidad ha sido agenciada bajo el nombramiento de espíritu de comunidad fraterna, que en su sentido reza: “La escuela tenderá a constituirse por sí misma en comunidad humana, dentro de la que los niños, niñas y jóvenes, de origen y condiciones sociales o familiares diferentes, puedan educarse unos a otros en lo relativo a la comprensión ajena al conocimiento mutuo, a la aceptación realista de la singularidad y las limitaciones de cada uno, al espíritu de servicio, al instinto de la justicia y del amor fraterno” (Declaración del Capítulo de Renovación de 1967, 46.2). La visión de comunidad se amplía incluyendo no solo a los estudiantes y a los padres de familia sino también a todos los comprometidos con la escuela, directivos, maestros, administrativos, personal de servicio y a los hermanos, todos los miembros constitutivos de una comunidad educativa escolar que debe estar orientada al servicio de propios y también de extraños. La resultante de este énfasis es la importancia que empieza a reforzarse sobre la idea de la formación de la comunidad educativa, sobre todo del grupo de maestros y maestras, no solo en términos disciplinares sino del evangelio, a propósito de que lo que diferencia a la escuela lasallista de otras escuelas católicas, es que está organizada de acuerdo con el itinerario evangélico de nuestro santo fundador San Juan Bautista de La Salle, aspecto característico de su vida, el espíritu de fe, el cual está fundado y sólidamente apoyado en la providencia de Dios. Esta formación inicia con el ejemplo de los hermanos de La Salle, ellos son considerados los inspiradores de un espíritu que ha de propagarse por cada rincón de la institución educativa, y continúa con la comprensión de la escuela como lugar de salvación, como acto de amor, lugar de evangelización, formadora de líderes y de reflexión para el encuentro con Dios.

OTEAR LA TRADICIÓN EN NUESTROS DIAS

Otear: poder ver desde cierto lugar alto una extensión de terreno. Buscar con la vista para descubrir algo.

Escudriñar. Observar.

(Moliner, 2007 p. 2135).

Finalmente, y respecto a las regularidades entre el PEI de 1995 y del 2008, hemos encontrado, en primer lugar, que la propuesta educativa del Lhemi tiene la centralidad en la práctica pedagógica. Sin embargo, surge la cuestión de por qué no se ve tan reflejada, siempre, esta intencionalidad en el aula. En segundo lugar, hay una preocupación por el aspecto formativo. En tercer lugar, se evidencia una continuidad en términos del trabajo colaborativo con los estudiantes, las comunidades que conformamos y cómo nos hemos enfrentado a dificultades a la hora de su implementación. En cuarto lugar, el PEI de 1995 responde a una necesidad histórica: la Ley General de Educación de 1994, con las asignaturas que allí se contemplan, y en el del 2008, hay una reflexión mucho más avanzada, mayor profundidad frente al ideario lasallista y dominio pedagógico en cuanto a teorías o modelos pedagógicos (aprendizaje significativo). En quinto lugar, hemos concluido que en ambos PEI se habla de una misma intención: que la formación educativa va más allá de la formación meramente cognitiva y que lo que busca es formar ciudadanía inspirada en el evangelio, centrada en el estudiante como promotor de la humanización.

Si bien mutan las categorías (por ejemplo, de calidad de vida en el PEI de 1995 a dignidad humana en el del 2008), se mantiene esta misma intencionalidad formativa dada en categorías como fraternidad, participación y acompañamiento. Es necesario, desde la interpretación del PEI de 2008, que nos enfoquemos en entablar líneas de acción referentes a la reflexión de los saberes pedagógicos tendientes a la construcción de paz en Colombia, a partir de la implementación de una pedagogía de la fraternidad. Es de esta manera que este método, a doble vía, nos ha venido dando un piso sólido – aún en construcción –, que nos permite otear, con mayor nitidez, un horizonte de sentido para la comprensión de lo que hoy buscamos, y que se resume en la pregunta ¿qué nos hace inconfundiblemente lasallistas? Este pensamiento nos sitúa en una tradición y nos da elementos necesarios para entablar el diálogo con la historia del Lhemi. Pero lo importante es pensar en esta historia del liceo. Por tal razón, no es un método en sí mismo, no es un conjunto de pasos a seguir, pero sí propone los lineamientos que hacen posible la interpretación. La arqueología, por su parte, nos ha permitido extraer los conceptos que nos interesan del recorrido histórico que manejamos, no sacándolos de contexto, sino situándonos en él y mostrando las discontinuidades y rupturas de este.



La mirada de pájaro es una elevación, una racionalidad, un lugar, un punto de vista, es querer ver como si se fuera un pájaro. Se imagina que es un pájaro, abre sus alas y mira como pájaro. Se eleva y dice: un pájaro miraría así y si está viendo desde arriba, así lo haría, desde lo más global, hasta lo más particular.

Equipo de Reflexión Lhemi 300 (ERL300).

MIRADA DE HORMIGA

TERCERA PERSPECTIVA



*La reflexión nos empieza a despertar cosas que estaban dormidas,
que estaban cerca y no nos habíamos dado cuenta.*

-ERL300-

Observando desde abajo hemos estado realizando tres acciones en particular: repasar nuestros caminos de encuentro y desencuentro a propósito de recordar que no somos técnicos de la educación sino profesionales de la misma, esto es: conocedores de cómo conversan las teorías de la mente, del aprendizaje y la educación; movilizar nuestros sentidos cooperativos para valorar el poder que tiene no solo participar sino implicarnos en una propuesta pedagógica con fundamento humano-cristiano; y detallar lo que nos hace inconfundiblemente lasallistas en clave de fraternidad, para comprender que todo lo que nos humaniza es de Dios y por ello nos motiva a hacernos, más que “unos sabelotodo”, aprendices de la humanidad.

REPASAR NUESTROS CAMINOS DE ENCUENTRO Y DESENCUENTRO

Repasar: pasar otra vez por un sitio. Hacer una cosa otra vez para asegurar o perfeccionar la obra de que se trata. Dar otra mano o pasada a algo.
(Moliner, 2012 p. 2553).

Partimos de que el lasallismo es el eje estructurante de la enseñanza y el aprendizaje en el Lhemi. Hemos estado encontrando los argumentos que justifican, desde las distintas teorías de la mente, el aprendizaje y la filosofía de la educación, una pedagogía de la fraternidad. *La primera hipótesis* que subyacente es que en los PEI siempre se habló de un modelo pedagógico que tenía en cuenta el lasallismo y no una comprensión lasallista que conversaba con distintas posturas pedagógicas, aunque así lo hubiera hecho. Esta vez, lo que buscamos es que la propuesta pedagógica Lhemi reconstruya y avive el lasallismo como eje articulador, estructurador, estructurado y estructurante de lo que significa la enseñanza y el aprendizaje. Pretendemos encontrar la forma en que dialoga el lasallismo con estas teorías y cómo podría materializarse en una acción pedagógica, en virtud de retomar de ellas lo que le resulta complementario o de fundamento. Es una manera de entender que la pedagogía lasallista está centrada en el estudiante, no solamente en su necesidad social y humana de formarse en el valor, sino que reconoce que el maestro y la maestra tienen algo que decir, algo que proponer y proveer para el aprendizaje.

El lasallismo nos invita a conocer al niño, la niña y a los jóvenes en la fraternidad, a identificar cómo aprenden. Entonces nos preguntamos ¿a qué nos invitan las teorías de la mente, del aprendizaje y de la filosofía educativa? *La segunda hipótesis* con la que trabajamos es que, en tanto nos centramos en la realidad de las infancias y las juventudes, es necesario que comprendamos cómo aprenden los niños en términos de pensamiento, evolución de la inteligencia y en relación con la cultura, puesto que cuanto más dialoga la pedagogía lasallista con estas teorías, el maestro y la maestra podemos tender a ser más fraternos, porque conocemos con mayor profundidad a nuestros estudiantes en su identidad y su autenticidad, en su contexto y en su proceso. Creemos que los autores e investigadores que consultamos, leemos e interpretamos, son nuestros pares pedagógicos. Soñamos que de allí se derive el criterio para el diseño de la guía, el criterio para la creación del ambiente de aprendizaje, el criterio para evaluar ese aprendizaje. Para no ser eclécticos, mostramos en dónde hay coincidencias en la comprensión del niño y la niña, y cómo esas coincidencias alimentan o enriquecen las didácticas. De modo que, *la tercera hipótesis* está relacionada con que combinar distintas formas de hacer

ciencia no nos hace eclécticos, sino que nos invita a comprender de forma compleja el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. En ciencia no es tan importante hallar la verdad, si en realidad no somos conscientes del proceso. Por ello, nos proponemos encontrar las maneras en que la ciencia impregna los procesos del aula, más que la transmisión de las ideas contenidas en las teorías. Ese proceso lo llamamos también como estrujamiento del pensamiento para la búsqueda de la verdad. Por ejemplo, Piaget nos podría hablar de la experimentación y del conflicto cognitivo, en el ámbito de la ciencia natural, no obstante, cuando entramos en diálogo con Sócrates, quien nos ha enseñado a dar a luz el conocimiento a través de las preguntas, lo que denominamos *mayéutica*, nos intenta mostrar que se busca la verdad cuestionando a quien enuncia.

La cuarta hipótesis la obtenemos del diálogo de sentidos entre los campos disciplinares. Si partimos de varios campos para preguntarnos por cuánto de humano hay en un ser humano, entonces la pregunta por la dignidad humana es una pregunta articuladora de disciplinas, perspectivas y campos para que las reflexiones de los saberes sean pertinentes. La enseñanza desde el lasallismo es que no basta con una transmisión de contenidos, sino que sería necesario ir tras una enseñanza para la dignidad del ser humano. En ese sentido, el diálogo del lasallismo con una teoría de las capacidades, agenciada con Nussbaum (2012) y con Alexiévich en su libro *La guerra no tiene rostro de mujer* (2015), nos ha motivado a considerar una cuarta, quinta, sexta y hasta séptima hipótesis más. Nos ha interesado responder a la pregunta formulada por Dostoievski: *¿cuánto de humano hay en un ser humano?*, la cual implica reflexionar por *aquello que puede ser y hacer dignamente* el ser humano (Nussbaum, 2012). De esa manera, la dignidad humana desde la teoría de capacidades articula disciplinas, perspectivas y campos que el maestro y la maestra desarrollan en su práctica pedagógica. Entendemos entonces como *quinta hipótesis* que la pedagogía es el saber de un maestro y una maestra impresionados hacia el desarrollo de capacidades, y la respuesta igualmente pedagógica y dignificante a la pregunta *¿qué es capaz de ser y hacer un estudiante por sí mismo?* Esto es: la enseñanza no solo como una comprensión de lo que significa enseñar un contenido o el desempeño de una disciplina, sino el sentido del aprendizaje del niño; en últimas, el sentido de vida: la educación como potenciadora y creadora de múltiples alternativas de vida.

La sexta hipótesis está relacionada con la condición de posibilidad del aprendizaje de las infancias y las juventudes. Si una de las connotaciones de las capacidades son las *capacidades combinadas*, esto es, las condiciones u oportunidades necesarias para el aprendizaje del estudiante (a diferencia de las capacidades innatas –la condición biológica– y de las capacidades internas –las habilidades, actitudes y conocimientos que nos es posible formar–) (Nussbaum, 2012), entonces

el saber del maestro y la maestra está relacionado con su capacidad de distribuir equitativamente los recursos de la escuela y del aula, para de esa manera propiciar ambientes de aprendizaje para vivir con otros. En ese sentido, los ambientes de aprendizaje nos permiten, tal y como lo hace la pedagogía, nutrir el quehacer docente, las relaciones entre estudiantes o las interacciones entre docentes y estudiantes, a partir del rostro del otro. *La séptima y última hipótesis* parte de la idea de ciencia no como verdad sino como reflexión del fracaso. Así, si el fracaso es pedagógico, entonces la comprensión con una interpretación constructora de oportunidades del fracaso es la oportunidad para plasmar científicamente la reflexión de la práctica. De la misma manera que el aprendiz lo ve todo como una oportunidad para aprender permanente para toda la vida, si entiende que el sentido del aprendizaje tiene que ver con su propia vida, entonces encontrará pertinente aprender y se transformará con la reflexión en la acción. Hemos entendido que el aula es un laboratorio pedagógico y, en ese sentido, es un laboratorio para hacer ciencia. Cada acontecimiento es una oportunidad para el aprendizaje. Los procesos metacognitivos y meta-emocionales están relacionados con ver el aula como una oportunidad para la formación. Ello nos invita a pensar y a sentir nuestro aprendizaje, cómo nos acercamos a él, cómo lo comprendemos reflexivamente para próximas ocasiones y cómo las distintas teorías dialogan con nuestra pedagogía de la fraternidad.

¿Cómo conversa la pedagogía lasallista con diferentes teorías?

La propuesta pedagógica del Lhemi es inconfundiblemente lasallista. Además de ser lasallista, se enfoca, preeminentemente, en lo que se denomina una pedagogía de la fraternidad, una pedagogía que asume no solo una intención de formar en la fraternidad, sino una experiencia concreta para asumirla en todos los procesos educativos (Crawford, 2015-2016; Tébar, s. f.). Todos los elementos que componen la sinfonía de voces de las teorías podrían llevarnos a interpretar a todos los miembros de la comunidad educativa desde sus capacidades. Esta pedagogía, además de beber de la tradición lasallista, conversa con distintos teóricos de la educación, de la pedagogía y de la cognición educativa, y en esa conversación enriquece la mirada del maestro y la maestra, la de los estudiantes, la del proceso de enseñanza y la del proceso de aprendizaje.

Cuando reconocemos que hay ciertas acciones que son motivadas, ciertas reacciones detonadas neuronalmente, y que ello depende de cómo se interprete el repertorio cultural del niño y la niña, notamos la importancia de reconocer todo lo

relacionado con ellos, sus narrativas culturales y sociales, sus maneras específicas de aprendizaje, lo que implique o determine su proceso de aprendizaje. Entre más los conozcamos, mayor posibilidad tendremos de entablar una relación fraterna, de confianza, de cuidado y de motivación alta para el aprendizaje. Hemos querido, por esta razón, comprender juntos que toda teoría tiene la intención de representar nuestro mundo más inmediato. Además de representar, busca aquietar, reflexionar, hace parte de estas movilizaciones de pensamiento, para ver mejor el mundo, construir puentes con el otro, en nuestro caso, con el estudiante, quien es nuestro centro, nuestra más preciada intención pedagógica, pero también, el mundo que lo rodea. Un maestro lasallista crea vínculos de reconocimiento y respeto mutuo con los estudiantes. Dicho en palabras de Crawford (2015-2016), se trata de crear ambientes de aprendizaje y de propiciar relaciones pedagógicas de cuidado y confianza. Una práctica educativa de esta naturaleza requiere que los maestros y las maestras tengamos un conocimiento profundo de nuestros estudiantes. Esto es, que reconozcamos y valoremos, como parte de la enseñanza, *los repertorios sociales y culturales* de los aprendices, sus experiencias de vida, sus narrativas y existencias mediadas por procesos de socialización y cuidados familiares (Barret, 2017). Siguiendo las enseñanzas de nuestro santo fundador, cuando justifica por qué los hermanos deben acudir siempre a la *Regla*, podemos partir también por considerar adentrarnos en ella, sentirla como una indicación, acercarnos a la humanidad pedagógica y a la convergencia reflexiva de nuestro saber pedagógico. Los hermanos, por lo tanto, considerarán lo que está contenido en este *librito* como el resumen y lo esencial de lo que deben practicar, el sostén de su piedad, lo que ha de excitar en ellos la regularidad y animarlos a ella, los medios más eficaces de que puedan servirse, de ordinario, para ser exactos en ella (De La Salle, s.f., p. 113). En suma, más que técnicos de la educación, somos aprendices de las teorías y unos profesionales de esta. Como las hormigas que caminan tras un rastro en la tierra, así mismo nosotros dejamos ese rastro, al haberlo experimentado en primer lugar. En ese caminar, que nos exige llevarlo a la práctica, aquí vamos, reconstruyendo, recabando y reorientando nuestro proceso de aprendizaje como maestros y maestras lasallistas.

¿Cómo aprendemos los seres humanos?

Hemos respondido esta cuestión afirmando que todo aprendizaje es una forma de dejar que el mundo entre en nosotros y nos hagamos conscientes de cómo lo hace. Un maestro y una maestra lasallistas, antes que eso, somos grandes aprendices, al tener el compromiso de considerar las diferentes maneras en que los estudiantes aprenden. Con Piaget, en una teoría del aprendizaje estructuralista, consideramos que aporta a la pedagogía de la fraternidad esa intención

pedagógica que invita a que el maestro y la maestra siempre pongan en condición de experiencia al estudiante, para que desarrolle la triada de acción, percepción y concepción (Steiner, 1974). Con Gardner⁷, en función de vincular la práctica pedagógica con una pedagogía lasallista centrada en el niño y sus particularidades (Hengemüle, 2009), debemos reconocer la multiplicidad de inteligencias (Gardner, 1999). Ausbel nos brinda un aprendizaje desde los presaberes en función de comprender aspectos generales de ideas aprendidas, organizadas de forma jerárquica en su mente (Ausbel y Robinson, 1969). Con Bruner, para que el niño relacione su pensamiento con la cultura, sabemos que este ha desarrollado su nivel de aprendizaje cuando lo ha representado simbólicamente (Rutten y Soetaert, 2013)⁸.

Los maestros y maestras desarrollamos entonces el aprendizaje a través de la exposición y orientación de una experiencia científica. Multiplicidad de inteligencias, estructuración, aprendizaje cultural y reconocer lo ya aprendido, todo esto, combinado, nos invita a enriquecer nuestra propia mirada. En el aula planteamos una hipótesis, generamos un experimento, motivamos una experiencia, proponemos una observación, llegamos a una conclusión. Tenemos entonces todas estas pistas para llevar a cabo esta secuencia didáctica: desde la jerarquización de los conocimientos, pasando por la reconstrucción de los presaberes, hasta llegar a la consolidación de los procesos de las múltiples inteligencias en la evaluación. Acercarnos a las teorías evolutivas y biológicas nos ha venido ayudando a propiciar formas de cooperación, de comunicación, de conductas prosociales, y a darle rienda suelta a la capacidad de aprendizaje social que tienen las aulas en sí mismas; esto es un diálogo con la pedagogía de la fraternidad en que se construye el aprendizaje en comunidad (Rummary, 2013). En actividades en grupo, dependiendo de la diversidad de cada uno de los perfiles, el maestro y la maestra pueden incentivar también formas de aprendizaje social (Whiten, 2017; Hare 2017)⁹. Somos aprendices que,

⁷ Para esto, Gardner y Moran (2006) establecen que esta división no solo responde a un enfoque interdisciplinar (antropológico, psicológico, neurociencias y estudios culturales), sino también a formas más diversas de análisis, así como de métodos. Desde esta comprensión, también se ha aducido a inteligencias como rasgos de la personalidad, que, más que inteligencias independientes la una de la otra, se trata de que las ocho escalas de la inteligencia se correlacionan significativamente entre sí (Salovey y Mayer, 1990; Almeida et al., 2010; Reeve y Bonaccio, 2011; Visser, Ashton y Vernon, 2006; Cejudo, Losada y Pérez-González, 2017).

⁸ Se ha afirmado que las teorías de Piaget, Bruner y Ausbel son complementarias entre sí, en cada uno de sus énfasis, en lo que respecta a aquello que se desarrolla en la cognición, qué significa un cambio *comportamental* y qué mecanismos están implícitos en el proceso de desarrollo (Lawton, Saunders y Muhs, 1980). Acción, percepción y concepción son diferenciadas para entender la manera en que surge el desarrollo cognitivo en la adaptación de realidades externas. En la teoría piagetiana, se trata del análisis estructural de aquello que se hace con el contenido cuando este está disponible. En lo que respecta a Ausbel, el contenido es el concepto básico para el análisis estructural. Para Bruner, el desarrollo del aprendizaje sucede en la medida en que el niño representa su experiencia simbólicamente.

⁹ Whiten (2017) establece que aprendizajes sociales son parte consustancial de la evolución de especies humanas y no humanas (con experimentos con chimpancés, tanto en su ámbito natural como en cautiverio). Por su parte, Hare (2017) concluye que, al comparar estudios de animales humanos y no humanos, la comunicación cooperativa provee la fundación del desarrollo de la cognición cultural.

valga la redundancia, aprendemos a aprender con otros en cada inclinación, en cada movimiento, en cada vida compartida humanamente. De manera tal que en los procesos evaluativos podamos interpretar cuáles son las fortalezas, debilidades y, aún más, reconocer qué tipo de inteligencia pueden estimular otra: por ejemplo, si las inteligencias intrapersonal e interpersonal son la base de la inteligencia emocional. Para los hermanos, en sus orígenes, les era dado construir espacios en que los mismos estudiantes con ciertas fortalezas les enseñaran a otros lo que necesitaban (Hengemüle, 2009). Identificar estas diferenciaciones podría ayudarnos a construir ambientes de aprendizaje más fraternos. Así, el niño y la niña experimentan la ciencia y plantean sus propias hipótesis, sienten, piensan, construyen y problematizan su saber; preguntan y se adaptan; reconocen y crean instantes profundos de aprendizaje con otros, en el marco de una comunidad de aprendices. Un maestro y una maestra lasallistas son sujetos del saber cuyo nicho común es el escenario educativo. La pedagogía de la fraternidad nos lleva a sentir como vivos los valores que posiciona (Gil et al., 2013). Enseñamos aquello que somos (Crawford, 2015-2016). Detrás de las manos de maestros lasallistas hay manos que propician una tradición y que, sobre todo, interrogan el mundo, lo cuestionan, para crear uno mejor para sus estudiantes. La mayéutica socrática nos enseñó a vivir el mundo a través de preguntas, a sentir que el mundo nos invitaba a preguntarnos, cuestionarnos por lo que aparentemente es lo más evidente. El aula de clase lasallista es ese lugar para cuestionar qué mejor condición podremos construir para propiciar la enseñanza de nuestros estudiantes.

De La Salle nos ha enseñado que antes que técnicos de la educación, antes que teóricos, somos maestros (Julia, 2006). Al concebir la pedagogía como el campo del saber del maestro y la maestra, por medio del cual construimos comprensiones de discursos, prácticas e interacciones científicas, le damos pie a la causalidad, el proceso y la observación como intenciones formativas para el propio desarrollo de clase (Gaviria, 2012 y 2015). La segunda opción está asociada a la manera en que los maestros y maestras interpretamos nuestra realidad como hecho educativo, que sostiene semánticas, simbologías y semióticas que representan valores sobre los que se fundamenta la vida educativa (Pagès Santacana, 2016; Conroy, Davis y Enslin, 2008; Gil Cantero y Reyero, 2014). La educación es un hecho que puede ser interpretado a la luz de nuestras intenciones de fraternidad, solidaridad y compasión, cuidado e interdependencia. Formar en una actitud atenta del otro y del mundo que nos rodea también es una enseñanza para la pedagogía lasallista, en tanto plantea los mecanismos para hallar las formas de ir detrás de los más necesitados (Rummery, 2013). En comunidad, podemos preguntarnos, como colofón de estos aprendizajes, como ruta metodológica para enriquecer nuestra mirada, como camino que nos es posible seguir trascendiendo. Estas simbologías, creadas por nosotros mismos, constituyen evocadores reflexivos de la práctica pedagógica de la fraternidad.

MOVILIZAR NUESTROS SENTIDOS COOPERATIVOS

Movilizar: hacer funcionar cualquier recurso de que se dispone. en cierto momento y para cierto fin . Ponerse en actividad o en movimiento.

-ERL300-

Nos hemos preguntado por la formación de la comunidad educativa, fundamentalmente de maestros y maestras, por cuáles están siendo sus espacios de reflexión, por la intencionalidad y la propuesta pedagógica más efectiva para aterrizar el lasallismo en el aula y desarrollarla en el contexto cotidiano; sin embargo, hemos prestado especial atención a cómo generar mayor conocimiento con un proceso más cooperativo (sistemático e integrado) y menos individualizado. Hemos comprendido, cada vez con mayor contundencia, que es la formación –como experiencia viva y encarnada– humana-cristiana de la comunidad educativa la que nos hace actuar más allá la guía de implementación o la verificación de funciones. La movilización, por tanto, no ha estado direccionada a la fe de los miembros de la comunidad educativa sino a la comprensión, en común acuerdo y reconstrucción, de la propuesta pedagógica Lhemi, un pacto para comprender, encarnar y practicar pedagogías con el lasallismo como eje articulador. Involucramos la creación de ambientes reflexivos (como los retiros y las experiencias significativas) y no tanto la transmisión de documentos, pues es la experiencia del mediador la que configura la práctica lasallista.

Desde el texto de *Identidad lasaliana: apuntes para un taller*, hemos leído que la identidad lasaliana no es una, puede ser transformada dependiendo del contexto. Algunos criterios para ello conjeturamos que pueden ser: que el maestro y la maestra conociéramos las características; que el maestro y la maestra las comprendiéramos en su impacto y perspectiva social; que el maestro y la maestra las viviéramos en la cotidianidad; y que el maestro y la maestra las transmitiéramos como una acción que va desde lo implícito hasta lo más explícito. Concluimos que para hacer que, por ejemplo, maestros y maestras pasemos de lo nominal a lo vivencial, tendremos que haber pasado por etapas de formación hasta llegar a consolidar procesos reflexivos y posteriormente transformadores del quehacer pedagógico. Hemos derivado que los maestros y maestras no podemos apostarle a un proyecto lasallista sin antes haber sentido, a partir de él, una experiencia de formación sustancialmente fraterna. Como quien dice “uno no se enamora de lo que no conoce”. Hallamos que el tránsito para vivir el lasallismo pasa necesariamente por conocer y sentir. Como ilustración, en los itinerarios de formación de los docentes mexicanos se manifiesta la espiritualidad en el contexto de la escuela en la que se está. Por caso, la

manera en que la experiencia de vida configura en los maestros y maestras una intuición pedagógica, intuición como la que hemos creído que es posible adquirir en el Lhemi, en forma de sentido vocacional y de sentido humano-cristiano. Otro texto sobre el que hemos reflexionado para movilizar nuestro profesionalismo desde el lasallismo es el de los hermanos Pedro Gil y Diego Muñoz en *Reflexiones Lasalianas 17*, quienes establecen que hay cinco características de los hermanos en sus orígenes a la hora de reflexionar el sentido de su práctica formativa: los pobres, el trabajo, el razonamiento, la comunidad de los maestros y la fe.

Esto nos ha puesto otros cuestionamientos en la lista: ¿realmente conocemos a nuestros estudiantes? Derivamos que más que preguntarnos por la formación, tenemos que ahondar en los destinatarios de esa formación y los elementos que ellos pudieran adquirir por esa intención, así como la manera en que históricamente lo hemos concebido. En sus comienzos, uno de los destinatarios que atendían los hermanos eran los artesanos y los pobres. El pobre, “que no tiene de qué subsistir, que carece de las cosas necesarias para la vida [...]. Pobre es también un sustantivo, y en tal caso significa un mendigo. Pobres vergonzantes: los que tienen vergüenza de pedir limosna públicamente. Pobres de la parroquia: los que dependen de la limosna de la parroquia” (Alpago, 2013, p. 22). Hoy día, como Lhemi, contamos con equis estudiantes. ¿Cómo sabemos y acudimos a ellos como maestros y maestras? ¿Conocemos realmente los estudiantes que tenemos? ¿Cuál es la realidad cotidiana de los estudiantes? ¿Realmente nosotros estamos apropiados de lo que significa acompañar, hacer el acompañamiento y el seguimiento?

DETALLAR LO INCONFUNDIBLEMENTE LASALLISTAS

Detallar: contar con detalles. Cada una de las partes pequeñas que contribuyen al aspecto o efecto de una cosa pero no son indispensables en ella.
(Moliner, 2007 p. 1020).

Encontramos muchas distinciones respecto a diversas propuestas educativas; sin embargo, responder a la pregunta de qué es lo que nos distingue de las propuestas educativas también confesionales, nos ha llevado a comprender que nuestras características no solo se evidencian en el Manual de Convivencia o en otros documentos que acompañan nuestra labor, sino en las acciones de muchos de nuestros miembros de carne y hueso. Algunos profesores que llevan

mucho tiempo en el liceo son la voz viva y emotiva del sentido. Hablar con ellos, desde su experiencia pedagógica, resulta ser la mejor manera de indagar por nuestra originalidad. En grupos de discusión nos hemos preguntado qué hay detrás de la frase "soy lasallista de corazón". Vemos que la historia se reconstruye, si y solo si, podemos conjugar múltiples voces desde múltiples lugares de enunciación. Preguntar qué significa ser maestro y maestra lasallista –vivir el carisma fundacional o del instituto– nos ha develado algunas pistas sobre cuáles son los discursos, las prácticas y las interacciones que nos hacen sentir orgullosos de nuestra apuesta formativa. Desear formarnos y formar nos ha alertado ante la instrumentalización de la enseñanza. Hemos preferido hacer pequeñas cosas más que grandes, si en ellas nos sentimos coherentes con una pedagogía de la fraternidad. Vemos que, además, tenemos hilos históricos que descifrar: el aprendizaje colaborativo, el acompañamiento fraterno y una relación pedagógica humanizante en clave de coeducación.

Esto es como decir que en el liceo tenemos una receta, una manera de cocinar la enseñanza, de darle sabor. Confirmamos que los maestros y las maestras liceístas somos quienes, al encarnar –por su puesto crítica y constructivamente– la propuesta pedagógica, hacemos que esta tenga sentido para niños, niñas y jóvenes, lo mismo con el resto de los miembros de la comunidad educativa. Subrayamos que sostener la coherencia es hacerla explícita. Somos inconfundiblemente lasallistas porque este aparece más allá de un ideario como un eje estructurante de nuestras prácticas de formación humana-cristiana. Nos preguntamos ¿cómo hacernos aprendices de la humanidad en estos sentidos? ¿cómo hacer de las voces un eco?

Hallamos un punto especial de reflexión a partir de la coeducación. En el trasfondo de este nombramiento hay una idea de ser humano plural, colaborativo, crítico, participativo y democrático. La discusión de la coeducación, actualmente, debe estar amparada en la pregunta por el ser humano y no tanto por su género, haciendo las salvedades de sus luchas y posicionamientos. Imaginamos ¿qué significa responder esta pregunta en términos pedagógicos, didácticos y de apuesta institucional liceísta? Empezamos tomando decisiones claras, contundentes e interpretando a la comunidad educativa en su posibilidad de reflexionar y transformarse; es claro que las realidades cotidianas nos reflejan como un todo funcionando; las particularidades reflejan también el poder de la dinámica entre el ensayo y el error, que más que ensayo y error, son ensayos permanentes de reconfiguraciones permanentes.

Es innegable que hemos tenido cambios y por ende resultados diferentes. Por eso creemos que salir adelante es un ejercicio constante de articulación de prácticas pedagógicas en todo su entramado. Hemos estado de acuerdo, desde la mirada de

hormiga, que el lasallismo es el pilar central de nuestra propuesta; que las teorías de la mente hay que leerlas en clave conceptual; que no podemos relegar la formación ciudadana; que, más importante que todo, nos interesa que los estudiantes del Lhemi sean buenos seres humanos y ciudadanos; que la formación ciudadana debe llevarse por el componente ético, político y humanista, en función del desarrollo moral, político y crítico de la realidad nacional y global; y que, si el lasallismo le da sentido a la enseñanza, debemos hacer un esfuerzo semántico de sintetizar, socializar y, sobre todo, formar a la comunidad educativa, a través de puntos breves que construyeran y consolidaran un koiné -lenguaje común- institucional.

Al reflexionar, nuestras palabras nos han dejado ver que en realidad todo lo que humaniza es de Dios. La pregunta por la confesionalidad no es meramente confesional. Está ubicada en una intermediación del triángulo entre el lasallismo, la pedagogía y la teología. Por muestra, la pregunta de cuánto de humano hay en un ser humano, que la trajimos de la literatura. Quien la planteó originalmente fue Dostoievski, y quien la retomó fue Alaxiéovich (2015) en su obra magna: *La guerra no tiene rostro de mujer*. Se trata de una pregunta estrictamente ética que pretende hallar lo humano que vale la pena preservar. Relacionamos esta pregunta desde la filosofía en Heidegger (el ser y el existir), Gadamer (la formación), Sloterdijk (el parque humano) o la vida de Jesús de Nazaret (el creer y el tener fe). Los hemos venido defendiendo como puntos de encuentro que hacen que el humanismo religioso tenga un tinte especial: la espiritualidad, la trascendencia y el movimiento de sí. Recordamos a San Juan Bautista de La Salle en sus enseñanzas sobre la compasión (que guarda nexos con fraternidad y con misericordia) o la ternura en el lasallismo y lo relacionamos como una apuesta de ciudadanía plural, cuando comprendimos las experiencias de enseñanza en contextos de pluralismo religioso como en Jerusalén (donde conviven judíos, musulmanes y cristianos).



Un pintor nos enseñó a mirar desde abajo. Una cosa es que se mire desde arriba, graduar la altura; otra lo es mirar desde abajo. Este punto lo hemos llamado la mirada de hormiga porque, como sigue el recorrido de la hormiga, es una mirada más minuciosa del como aprenden las infancias y las juventudes. Esto es: del detalle que nos hace inconfundiblemente lasallistas .

Equipo de Reflexión Lhemi 300 (ERL300).

MIRADA DE LA PROXIMIDAD

TERCERA PERSPECTIVA



"La fraternidad inicia con un ¿cómo estás? La respuesta es la oportunidad de impresionarnos".

-ERL300-

Observándonos desde cerca hemos estado realizando tres acciones en particular: comprender nuestra autenticidad y originalidad a partir de la metodología de cartografía social, con la que hemos podido reflexionar nuestros discursos, prácticas e interacciones a través de ocho categorías analíticas. Esto, además, nos ha permitido obtener juntos y con el cruce de distintas miradas, un diagnóstico, una reflexión y líneas de acción para la transformación; encarnar la propuesta pedagógica a partir de la socialización o expansión de su sentido y la puesta en práctica de sus elementos nucleares: "Mantener viva la conversación en el marco de un lenguaje común"; y finalmente, practicar discursivamente la fraternidad en el deseo de construir nuestra koiné o lenguaje común.

COMPRENDIENDO Y ENCARNANDO NUESTRA AUTENTICIDAD Y ORIGINALIDAD

Comprender: tienes una cosa dentro de sí y formando parte de ella. Percibir las ideas en algo dicho o escrito

(Moliner, 2012 p. 734).

Hemos estado discutiendo lo fundamental que es acercarnos a reconocer la humanidad de los otros, en términos de lo que nos hace iguales en derecho y distintos en capacidades, en otras palabras: comprendernos en la diferencia. Nos preguntamos cómo motivarnos entre los miembros de la comunidad educativa. Para eso, hemos estado recordándonos que existe un horizonte primigenio en donde cruzar, enriquecer y engrandecer nuestros propósitos individuales, sintetizado en la cita: "Impresionados por el desamparo humano y espiritual de los hijos de los artesanos y de los pobres, Juan Bautista de La Salle y sus primeros hermanos consagraron su vida a Dios, en respuesta a su llamada, para darles una educación humana y cristiana, y extender así la gloria de Dios en la Tierra. Renovaron la escuela de su tiempo para que fuera accesible a los pobres y para ofrecerla a todos como signo del reino y medio de salvación" (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2015, p. 19). La hemos estado leyendo en voz alta unos y otros e incluso la hemos hecho nuestra por partes: "impresionados por el desamparo humano", "los pobres" o "los hijos de los artesanos". De esta manera nos hemos estado sensibilizando y formando para mirar la realidad que nos motiva cotidianamente. En consecuencia, subrayamos que la calidad educativa del Lhemi debe siempre ir más allá del seguimiento de una mera norma técnica y configurarse como un estilo de vida que hacemos proyecto. Comprender este salto y mantenernos dispuestos a darlo ha iniciado con la siguiente premisa: toda propuesta pedagógica, para reconstruir su sentido y develar su semántica, requiere que nosotros los implicados conversemos sobre ella.

A veces, cuando llegamos a una institución educativa, todo está dado, casi por decreto, y la participación está reducida a una pregunta que hacemos cuando pedimos la palabra o cuando un compañero o una compañera, de más experiencia que nosotros, nos explica cómo llenar uno de esos formatos que facilitan la enseñanza. Si de algo estamos cada vez más seguros es que la palabra del maestro y la maestra, de los directivos, de los padres, madres de familia y cuidadores, de los investigadores, de los hermanos, de los administrativos, transportadores escolares, de los visitantes o de las personas que realizan servicios en general, está viva y es renovadora más que replicadora. Lo cual es fundamental para comprender, encarnar y aplicar la Propuesta Pedagógica Lhemi, una propuesta que estamos reconstruyendo en presente continuo, tal y como leemos el desarrollo de capacidades de los seres humanos.

La manera más expedita para que la comunidad educativa comprenda, encarne y aplique la propuesta pedagógica, consiste en promover espacios y tiempos para la reflexión de sus prácticas. Esto es: aquietar el instante preciso en que el relato sobre las contingencias del quehacer pedagógico se hace práctica discursiva. Como maestros y maestras Lhemi, por poner el caso de uno de los colectivos, nos hemos preguntado: ¿cómo lo que hemos aprendido en nuestra historia de maestro o maestra sedimenta un estilo de enseñanza o un modelo de interacción particular que nutre y se nutre de una pedagogía para la fraternidad? La respuesta a esta pregunta es lo que hemos estado llamando con orgullo: el rescate del saber pedagógico de los maestros y maestras Lhemi. La manera más estimulante con la que hemos pretendido explicitar nuestros saberes es a través de la metodología de cartografía social, la cual hemos bautizado *cartografía Lhemi*. Con ella hemos podido, como su nombre lo anticipa, cartografiar –nombrar, simbolizar y narrar– nuestras comprensiones bajo tres principios de la investigación sociocrítica, para nosotros, expresadas en presente continuo: diagnosticando, reflexionando y transformando líneas de transformación. A partir de ellas, todos los miembros de la comunidad educativa hemos estado reflexionando sobre nuestros discursos, prácticas e interacciones, a propósito de analizar y derivar, cada vez con más y más agudas perspectivas, los argumentos que justifiquen por qué nuestra propuesta pedagógica, inconfundiblemente lasallista, se ha venido posicionando, a través de los tiempos, como una *pedagogía para la fraternidad*

CARTOGRAFÍA LHEMI

La cartografía Lhemi nos ha permitido varios alcances, entre ellos, ir más allá del análisis de los discursos, las prácticas y las interacciones para *leer las representaciones simbólicas que tenemos de estos y responder cuáles son sus reconstrucciones semánticas*. Hemos convertido las perspectivas analíticas –miradas– (tradición, pájaro, hormiga, y proximidad) en diferentes momentos (1, 2, 3 y 4, respectivamente). Hemos determinado como transversales o lineales a cada uno de los momentos y a las ocho categorías analíticas ya presentadas: la formación docente, la enseñanza, el aprendizaje, la creación de ambientes de aprendizaje, las relaciones familia-escuela, las relaciones escuela-comunidad, la convivencia escolar y la prospectiva. Asimismo, hemos condensado en la siguiente matriz la naturaleza, la pista, la pregunta nuclear y los diez verbos activos que podemos indagar en cada uno de estos momentos, en virtud de responder permanentemente a los verbos once (diagnosticar), doce (reflexionar) y trece (transformar). Veamos la tabla en la que hemos sintetizado su ejecución:

Tabla 5 Esquema metodológico sobre la cartografía Lhemi (Elaboración propia: ERL300)

Perspectiva	Momento	Categorías transversales o lineales	Naturaleza	Pista	Pregunta nuclear	Verbos activos/ analíticos
Tradición	1	Formación docente, enseñanza, aprendizaje, creación de ambientes de aprendizaje, relaciones familia-escuela, relaciones escuela-comunidad, convivencia escolar y prospectiva.	Reflexión, simbolización y narración de los discursos correspondientes a los fundamentos (principios para la formación) y procesos (orientaciones para la práctica) que nos hacen lasallistas.	¿Cuáles son los discursos que hablan de la tradición lasallista, eje articulador de las prácticas pedagógicas, desde múltiples perspectivas, en función de obtener argumentos que justifiquen el posicionamiento de una pedagogía para la fraternidad en el Lhemi?	¿Qué nos hace inconfundible ante lasallistas?	Retrotraer
Pájaro	2	Formación docente, enseñanza, aprendizaje, creación de ambientes de aprendizaje, relaciones familia-escuela, relaciones escuela-comunidad, convivencia escolar y prospectiva.	Reflexión, simbolización y narración de los discursos correspondientes a la lectura de la tradición lasallista en los fundamentos pedagógicos actuales.	¿Cómo la tradición tiene implicaciones en las prácticas formativas de socialización y gobernabilidad del Lhemi y, sobre todo, cómo debemos estudiar métodos interpretativos y extractivos para comprenderlas y potenciarlas?	¿Cómo la tradición tiene implicaciones en nuestras prácticas formativas de socialización y gobernabilidad actuales?	Avistar Contrastar Otear

Perspectiva	Momento	Categorías transversales o lineales	Naturaleza	Pista	Pregunta nuclear	Verbos activos/ analíticos
Hormiga	3	Formación docente, enseñanza, aprendizaje, creación de ambientes de aprendizaje, relaciones familia-escuela, relaciones escuela-comunidad, convivencia escolar y prospectiva.	Reflexión, simbolización y narración de las prácticas correspondientes a las acciones que desarrollamos entre los miembros de la comunidad educativa, en el aula o fuera de ella.	¿Cómo nos comprendemos en un espacio-tiempo educativo lasallista cuando ponemos en juego el quehacer pedagógico, la planeación curricular y los planes de asignatura?	¿Cómo nos comprendemos históricamente los aprendices (todos los miembros de la comunidad educativa) liceístas?	Repasar Movilizar Detallar
Proximidad	4	Formación docente, enseñanza, aprendizaje, creación de ambientes de aprendizaje, relaciones familia-escuela, relaciones escuela-comunidad, convivencia escolar y prospectiva.	Reflexión, simbolización y narración de las interacciones correspondientes al tipo de relaciones que se tejen entre los miembros de la comunidad educativa.	¿Cómo se expresa la pedagogía de la fraternidad en las relaciones pedagógicas, administrativas o de servicios en general, en tanto el reconocimiento de la humanidad, la conquista de la asertividad y el respeto por los acuerdos?	¿Qué tipo de relaciones se entablan entre los miembros de la comunidad educativa? ¿Cuánto de humano hay en un ser humano?	Comprender Encarnar Practicar

Hemos estado de acuerdo en sostener que la cartografía Lhemi no es una actividad residual a la propuesta pedagógica, ni su principio ni su fin, sino su estructura, su detonante permanente: la manifestación de un encuentro conversacional latente. Revisando a Echavarría, Murcia y Castro (2014), hemos comprendido que la técnica de cartografía social permite la reconstrucción comprensiva de las dinámicas y concepciones que los distintos actores de las comunidades educativas tienen acerca de sus discursos, prácticas e interacciones cotidianas, en tanto que permite hacer una reconstrucción simbólica de los territorios, las interacciones y los actores, tres elementos que contribuyen a reconocer los niveles de apropiación que los actores tienen respecto a sus territorios, visibilizar los diferentes tipos de interacciones, discursos o prácticas, legitimar los saberes y proponer alternativas de transformación (p. 8). Con la cartografía hemos estado,

definitivamente, promoviendo el diálogo de saberes para la deliberación y la sistematización para la reconstrucción de saberes pedagógicos y didácticos. La ruta que hemos precisado para realizar cartografías es a partir de la realización de talleres como los laboratorios pedagógicos. Los pasos de ejecución que hemos estado siguiendo son:

Planeación

- Para ampliar la comprensión, descargamos de la página oficial del Distrito Lasallista de Bogotá, en el banner educación y el acceso publicaciones, la cartilla *Construcción de convivencia y paz en escenarios educativos*.
- Definimos una imagen evocadora para cada uno de los momentos cartográficos, acompañada de los evocadores definidos para cada una de las miradas (pinturas de San Juan de la Laguna).

Recursos

- Papel periódico (uno o dos pliegos por grupo).
- Usamos marcadores, lana o palitos de colores cuando quisimos evocar sentidos, relaciones o emociones que explicitamos luego en convenciones.
- Empleamos pequeños papeles de colores para reflexionar, simbolizar y narrar nuestras comprensiones. Usamos tantos colores como número de categorías o distinciones quisimos hacer.
- Utilizamos hojas de papel, ojalá de reciclaje, para tomar notas y relatar el proceso en general. También las usamos como diarios de campo.
- Tuvimos lapiceros, lápices o colores para cada uno poder participar dibujando o escribiendo.
- Empleamos cinta de enmascarar o pegante cuando quisimos adherir nuestras cartografías en la pared o algunos papeles de colores.
- Usamos herramientas para el registro del taller: grabadoras de audio, cámara fotográfica y opcionalmente una videgrabadora.

Espacios y tiempos

- Concertamos con los actores y en el marco del cronograma escolar, un horario de mínimo dos horas para el taller.
- Solicitamos y adecuamos un espacio amplio donde todos, distribuidos en grupos de cinco y máximo doce personas, pudiéramos tener una mesa de apoyo y sillas para sentarnos.

- Asignamos una persona para dinamizar el espacio e ir indicando los procedimientos y otra para elaborar el registro (video gráfico, fonográfico y/o fotográfico) de voz e imagen que la apoya y realimenta los procesos de sistematización y reconstrucción de la información.

Contextualización de sentidos

- Tuvimos un espacio de mínimo treinta minutos para contextualizar las posibilidades de la cartografía como estrategia de diagnóstico, reflexión y transformación en el Lhemi y el objetivo a cumplir en el espacio de taller.
- Nos dimos posteriormente cinco minutos para conversar las contingencias o redefinir los grupos de trabajo que deben estar siempre acompañados por un líder directivo, coordinativo, administrativo o de servicios que conozca el proceso a desarrollar y esté encargado de evaluar.
- Según el tiempo para la realización del taller, definimos qué y cuándo desarrollar cada uno de los cuatro momentos, sin inducir ninguna otra forma de realización distinta a las indicaciones generales condensadas en la matriz de cartografía Lhemi.
- Dimos un espacio de diez minutos para que cada uno de los grupos discutiera la originalidad metodológica (uso de las categorías, uso de colores, uso de la palabra, roles, subdivisiones, entre otros) que quería darle a su cartografía. Podía ser cualquiera, siempre y cuando conservara su lógica de realización.

Desarrollo

- Permanecemos atentos a las necesidades frente al uso del material y frente a las preguntas explicativas del proceso cartográfico, sin inducir ninguna idea específica para su realización.
- Registramos (en voz e imagen) y capturamos los diferentes acontecimientos de cada uno de los grupos y de la escena en general, articulando las miradas de la tradición, de pájaro, de hormiga y de la proximidad.
- Estuvimos atentos a los tiempos y su cumplimiento o ampliación cuando los acontecimientos lo permitieron.

Síntesis

- Expusimos cada uno de los procesos cartográficos (una persona seleccionada para representar el grupo o varias), con un tiempo de mínimo diez minutos y máximo de quince, en función de dos aspectos: narrar las sensaciones frente al ejercicio y trabajo grupales y contar las conclusiones de cada uno de los momentos abordados.

- Recogimos las principales reflexiones como conclusión del encuentro, al igual que las cartografías realizadas.

Evaluación

- Hicimos una reunión evaluativa para todos los encargados de orientar y registrar el proceso, con el fin de que cada uno de los líderes pudiera aquietar la observación en clave de emociones y sensaciones, proponer algunas hipótesis y conclusiones, y definir tareas alusivas a recolección y profundización de información (entrevistas, grupos focales o de discusión) para la sistematización, el análisis y la reconstrucción de esta.





La voz del maestro y la maestra, emanada de su saber, reconstruye y re significa la pedagogía. He ahí su compromiso ético y político de vivir en presente continuo: participando, reflexionando y reflexionando para transformar su práctica educativa.

Equipo de Reflexión Lhemi 300 (ERL300).

ENCARNAR LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Encarnar: servir de soporte corporal a un espíritu.

(Moliner, 2007 p. 1146).

La cartografía social es una conversación en presente continuo. Su continuidad, en búsqueda de la profundidad, es inagotable e indispensable y NO requiere consensos, en tanto que no hay verdades reveladas o por revelar sino sentidos expresados. Hay puntos de vista sobre los cuales conversar porque siempre *estamos mirando*. Hay construcciones subjetivas que subjetivan y subjetivaciones que objetivan saberes encarnados. Hemos sintetizado grandes reflexiones de y desde nuestro ejercicio cartográfico: "Aquí no hay grandes conclusiones sino grandes discusiones", diría un maestro. Veamos algunas de ellas:

1. Vale la pena seguir retrayendo la tradición para posicionarla. A veces creemos que esta pesa tanto que pareciera ser una imposición; sin embargo, vale estarnos preguntando en el acto de la enseñanza ¿qué es lo que prevalece en la historia? Podemos decir los valores y, si es así, cuestionarnos ¿qué significa ser maestro o maestra lasallista? Si bien es cierto que la buena educación en Colombia no es un atributo que le pertenezca a ningún tipo de confesionalidad en específico, sí podemos señalar que los carismas iluminan el sentido de las prácticas pedagógicas, por lo menos en la manera como hemos comprendido nuestra tradición y su efecto en los niños, niñas, jóvenes, adultos y ciudadanos a través de los tiempos.
2. Vale la pena seguimos preguntando qué es lo inconfundiblemente lasallista. Que juntos podamos seguir tejiendo comprensiones sobre aquel sentido que, en su momento, surgió como respuesta a una realidad, que ha pervivido a través de siglos y nos está permitiendo encontrar en la fraternidad un compromiso social y una apuesta ética y política. Podríamos hablar de la ciudadanía cosmopolita, como lo dijeron los estoicos, o podríamos hablar de la interdependencia o la ciudadanía planetaria, como lo han planteado otros filósofos más contemporáneos, o de pedagogía para la fraternidad, para descubrir entre todos qué significa hacernos aprendices de lo humano.
3. Vale la pena seguir derivando argumentos que justifiquen una pedagogía para la fraternidad, en la medida en que vivimos la fraternidad, la cual está permeada en nuestras prácticas pedagógicas: en las maneras en las que

enseñamos, en la forma que nos relacionamos con nuestros estudiantes y colegas, con nuestros líderes y representantes. ¿Qué pasa si nuestros criterios de evaluación no son solamente lo que dicen los formatos, sino lo que dicen nuestros corazones cuando fraternamente prefieren una conversación que un castigo? Reconocer el rostro de nuestros estudiantes no basta, es imperativo *impresionarnos* con sus vidas. ¿Qué pasa si más que directivos, coordinadores, orientadores, somos formadores? ¿Tiene esto que ver con la pedagogía lasallista? ¿Con una *pedagogía para la fraternidad*?

4. Vale la pena hacernos comunidad de maestros y maestras. Seguir conversando para conquistar nuestra koiné, enseñando las *perspectivas analíticas* aprendidas por nuestros estudiantes, sea porque cartografiamos con ellos o porque los miramos desde múltiples perspectivas para engrandecer su humanidad. Simbolizar, conversar y narrar son detonantes de la palabra que humaniza; comprender, encarnar y practicar el saber derivado de la enseñanza es otra manera de cartografiar, es decir: se cartografían también las áreas del conocimiento, las teorías, los conceptos, las semánticas y las maneras como estas se instituyen como pragmáticas en el uso del lenguaje fraterno.
5. Vale la pena aprender lenguajes que se parezcan más a nudos corredizos que a nudos ciegos. Tener criterios mínimos de relacionamiento entre los miembros de la comunidad educativa que no están precisamente condensados en el Manual de Convivencia, como si acumulados en nuestros saberes fraternos. Esto es: derivados de nuestros aprendizajes frente al conflicto. Cartografiar nuestros tipos de relacionamiento puede acercarnos a la comunicación asertiva.
6. Vale la pena seguir tomando café en la sala del Lhemi. Sentados, no todos vemos la mesa de centro desde la misma perspectiva. La calidez de una buena taza de café puede seguir inspirando nuestras reflexiones en términos de hacernos conscientes si lo que decimos es expresado como una crítica sin fundamento (una opinión), como una resistencia sin causa o como una disputa que termina siendo una bella anécdota escolar. Nuestras simbologías o nuestros evocadores sintetizados en una imagen nos permiten conversar más tranquilamente.
7. Vale la pena seguir pensando que nuestros alumnos no son los únicos aprendices de la comunidad educativa. Un gran maestro y una gran maestra, antes que nada, son grandes aprendices. Si somos capaces de incorporar que las

circunstancias y dificultades de neutros estudiantes, sean estas materiales o espirituales, nos competen, estamos hablando de una pedagogía para la fraternidad que no le pertenece a nadie sino al género humano.

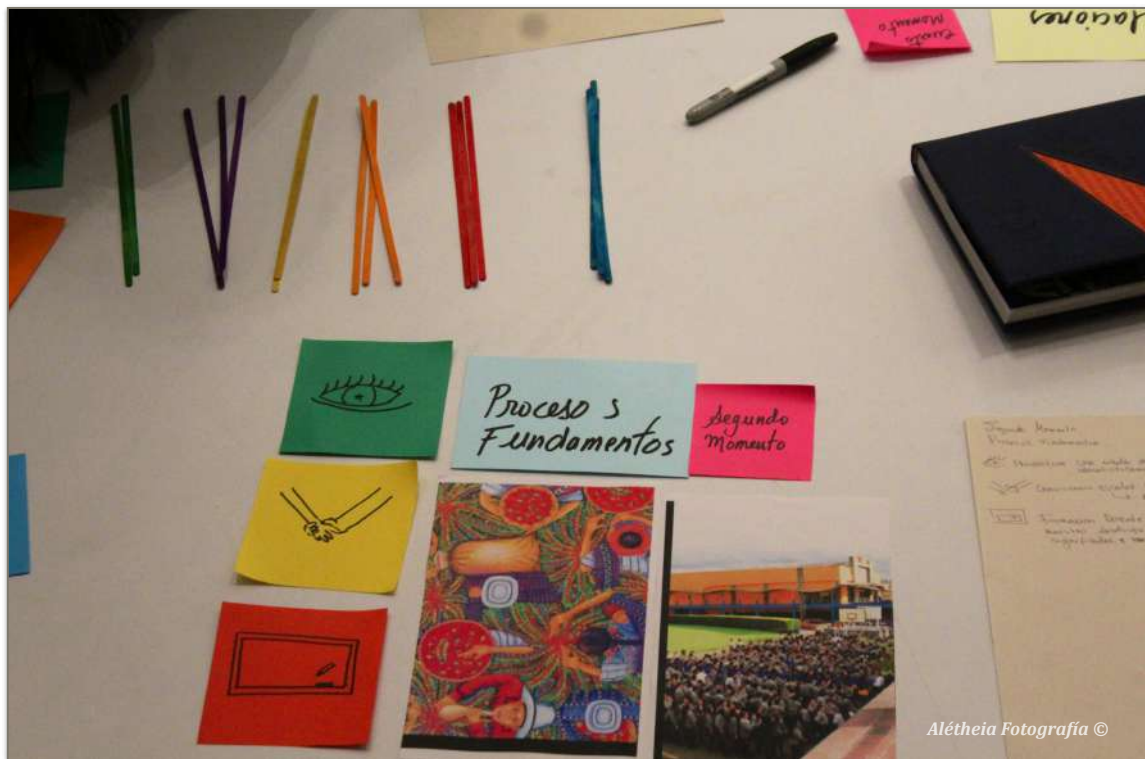
8. Vale la pena seguir deseando formarse y formar, que solo direccionar, coordinar y gestionar. Hemos estado exhortando, a partir del ejercicio cartográfico, que las funciones directivas, coordinativas y de gestión sigan siendo comprendidas bajo el sentido del cultivo teórico-práctico. Mientras coordinar requiere algunas horas del día, formarse y formar requiere de jornadas para observar, compartir y construir experiencias fraternas, altamente reflexivas con los maestros y maestras. Un buen director, coordinador o encargado/a de la gestión Lhemi es aquel que conoce los modelos mentales de sus colegas y, sobre todo, reconoce su lugar de enunciación en tanto que reconoce su humanidad en sus miedos, desafíos y capacidades.
9. Vale la pena seguir construyendo más condiciones pedagógicas para toda la comunidad educativa y menos exigencias administrativas. En los temas educativos y en la constitución de comunidades educativas donde los maestros y maestras son el eje protagónico, en tanto portadores de saber pedagógico, es primordial la crítica antecedida por autocrítica. La conversación en presente continuo es la posibilidad de reconocer nuestras construcciones y deconstrucciones en virtud de obtener más condiciones pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje. Esto inicia por preguntarnos si en nuestras prácticas pedagógicas estamos promoviendo un aprendizaje centrado en el proceso, en el resultado o en la humanización.
10. Vale la pena seguir aprendiendo a ser acompañantes, más que vigilantes. Acompañar está del lado de la formación; vigilar, del lado del castigo y la instrumentalización, lo cual es contrario a la interacción fraterna. Acompañar está del lado de justificar la acción, de reflexionar sobre ella y de transformarla; esto es investigación educativa. Y es que, si al direccionar, coordinar, gestionar y enseñar, aprendemos a investigar, podemos continuar derivando criterios para hablar un lenguaje común: mejores vínculos entre directores y coordinadores, coordinadores y maestros y maestras, maestros y maestras y estudiantes, y demás miembros de la comunidad educativa.
11. Vale la pena seguir derivando argumentos (teórico-prácticos) que posicionen, cada vez con más contundencia, que llevamos cincuenta años vivenciando una pedagogía para la fraternidad. Debemos continuar incorporándola, nombrándola, haciéndola criterio, lenguaje y práctica discursiva a propósito de nuestras reconstrucciones de

discursos, interacciones y prácticas. Todo eslogan, criterio o retroalimentación emerge en la pedagogía para la fraternidad. El lasallismo, desde su núcleo fraterno, es una experiencia de fraternidad representada en el trato, en el acompañamiento, en la creación del ambiente de aprendizaje, en el seguimiento y la evaluación, en las celebraciones escolares, en la manera como pensamos la didáctica y como pensamos lo que enseñamos.

12. Vale la pena seguir enfocándonos en la categoría de *formación docente* como camino al horizonte primigenio. Continuar reflexionando sobre la formación docente hoy, en el marco de la fraternidad, es una manera de renovar y actualizar el lasallismo, pensarnos humanamente en relación con otros humanos cercanos y lejanos. Somos en muchas simbologías unos colores, unos valores, una estrella, incluso un Rabat, en donde pervive un sentido educativo más acá y más allá de ellos. Formarnos es un compromiso institucional, pero sobre todo con el género humano.
13. Vale la pena seguir reflexionando las relaciones entre nosotros y preguntarnos qué estamos entendiendo cuando las calificamos de democráticas, de transformación, reciprocas, axiológicas, permisivas, panópticas; qué estamos entendiendo por dignidad humana y qué tanto la promovemos en las relaciones entre nosotros y con las otras instituciones como la familia y su tejido comunitario. Para ello debemos explicitar nuestras teorías implícitas en función de reconocer críticamente nuestros imaginarios sociales para transformarlos.
14. Vale la pena que nuestras infancias y juventudes desarrollen su coeficiente intelectual, con miras a ser cada vez mejores seres humanos. Dicho de otro modo: nuestro ingrediente central es que hacemos que la buena academia empiece por nuestros corazones, por la formación humana eminentemente integral (no fragmentación de la enseñanza), poniendo al lasallismo a conversar con las pedagogías contemporáneas. Esto es reflexionar la práctica pedagógica en función de lo académico, para desarrollar estructura de pensamiento y reflexionar la práctica educativa desde el punto de vista lasallista, con miras a potenciar la humanidad, el reconocimiento y la dignificación de los aprendices.
15. Vale la pena seguir intercambiando nuestros saberes, más que nada entre maestros y maestras y estudiantes, seguir aprendiendo del *conocimiento de sí* y del *otro que no soy yo* en su propia agua y comprensión. Entender al otro en su propio contexto de enunciación. Comprender para sensibilizar, sensibilizar para reflexionar y reflexionar para

transformar, es decir: aprender a *negociar* los modelos mentales. Por aprendizaje significativo nosotros lo comprendemos en reconocer el presaber. Hacer conscientes a niños, niñas y jóvenes para que en su proceso de experimentación puedan percatarse de que hay un nuevo aprendizaje en el que reconocen su experiencia previa y esta se articula. Aquí tiene lugar seguir pensando la distinción entre lógicas de pensamiento, campos disciplinares y relaciones humanas.

De modo que, como comunidad educativa estamos comprometidos ética y políticamente a dejarnos impresionar por la vida de los demás. El detonante moral de una práctica educativa es la humanización, el reconocimiento del otro como humano. Se preguntaría Dostoievski: ¿cuánto de humano hay en un ser humano? ¿Y cuánto de esa humanidad es posible preservar? Por ello, hemos estado creyendo que lo que se dijo hace 300 años en torno al ser humano y su condición de pobreza es el locus que moviliza la práctica pedagógica en todos los tiempos sucesivos, hacer algo, algunos lo llaman vocación (San Juan Bautista de La Salle lo llama consagración) otros, entrega, entusiasmo, deseo o el acto mismo de sentir que algo está dentro de uno y es espontáneo compartirlo, encarnarlo. De manera que para continuar encarnando la propuesta pedagógica Lhemi hemos estado ahondando en la comprensión de la siguiente triada: (I) Entender que el lasallismo es el eje estructurante de esta propuesta pedagógica; (II) reconocer: que hay una historia que no solamente está representada en la vida y obra de San Juan Bautista de La Salle, sino en la trayectoria misma como el Lhemi ha particularizado esta comprensión: pedagogía para la fraternidad; (III) reconstruir las prácticas realizadas por todos los colectivos institucionales es fundamental para mantener viva la propuesta pedagógica.



PRACTICAR LA FRATERNIDAD

Practicar: realizar cotidianamente actos en que se manifiesta cierta virtud.

(Moliner, 2007 p. 2370).



La fraternidad no es un discurso. Ha de ser una práctica discursiva. Practicar discursivamente la fraternidad implica que todos los días estemos repitiendo con sentido y con deseos de virtuosidad: la fraternidad. Esto es, que aprendamos a mirar a los seres humanos en su posibilidad de creación y transformación. Para comprenderlo, nos hemos detenido en tres humanidades que representan nuestro Lhemi, con el propósito, además, de *reconocer el ánimo de la comunidad educativa en la fraternidad, una comunidad donde todos somos formadores*. Veamos cómo esta enunciación se materializa en Enfoques de humanos para humanos, una muestra de tres perfiles humanizantes elaborados en el marco del Proyecto Humanizarte, por los miembros del *Grupo de investigación en educación ciudadana, ética y política para la paz*. Estos

perfiles buscan en su apareamiento, ser una explicación de un sentido humano-cristiano y, al mismo tiempo, otra posibilidad metodológica de acercamiento a la realidad (elaboración de perfiles humanizantes). Veámoslos a continuación:

Los maestros y maestras lasallistas

Un maestro o maestra lasallista lo es no por el nombre, sino porque así lo cree. Lo cree no solo porque lo han convencido, o porque le han impuesto una idea, sino porque se ha atrevido a entender, a comprender, que detrás de cada niño con quien se encuentra en el aula, hay un mundo por descubrir. Mano diversa de anillos, tatuajes o cicatrices, el maestro sabe leer el alma de su aprendiz porque ese es su más difícil doctorado. Aquello que aprende en los espacios de formación, entre los pasillos, en las salas de profesores, incluso en los momentos en que no está en el colegio, es materia disponible para un ejemplo en la clase o para mostrar cuál es el concepto más significativo. A veces quiere expresar una idea tan amplia que parece llenar el espacio, pero sabe que lo trascendente es el ritual de acogida, la manera en que responde la pregunta con una sonrisa inquietante, el recuerdo futuro de un profesor comprometido. Maestro, maestra, que ronda los 24 o que ya pasa los 50, son maestros entre ellos mismos porque se forman así también. Se enseñan en su propia diversidad. El maestro sabe que la mayor enseñanza política que ha podido dejarles a sus estudiantes es aprender a mirar el rostro del otro para ver su humanidad, y no simplemente lo que culturalmente se construye de él. Todo lo que ha aprendido lo vuelca para comprender de una mejor manera las problemáticas de un estudiante, o para verlo en su propia diversidad y, de esa manera, diseñar estrategias acordes, privilegiar criterios de igualdad y reciprocidad para la evaluación, proponer ciertos roles en el salón de clase. No compromete su credo, aunque puede ser creyente; tampoco es seguidor acrítico de valores que otros promulgan, pero sabe identificar cuándo un proceso está diseñado para causar florecimiento humano; cuándo un ambiente de aprendizaje está construido para fortalecer las capacidades de sus estudiantes. Saludo cálido en la mañana, despedida cordial al dejar el colegio. Aunque el ambiente lo rete día a día, la rutina implique esfuerzos, no es maestro simplemente por una intención de movilización social, sino más bien por un asunto de vocación, la vocación de levantarse día a día, cruzar la ciudad, para crear un ambiente de aprendizaje en el que los niños sientan que aprenden. Esa es la vivencia de su propia vocación.

Los cómplices de una institución fraterna

Hay quienes pasan desapercibidos en silencio, pero su ausencia es tan ensordecedora que lleva a pensar que las cosas no volverán a ser las mismas. El primer saludo al ingresar al colegio, el último al salir. ¿Quién podría decir que, entre las rosas florecidas, la pared pintada, los computadores, la planeación institucional, hay puntos de convergencia, miradas aladañas? Hay seres humanos que son el rostro y los cómplices de una institución fraterna. Pulen las estrellas lasallistas con su trabajo. Saben que son un mismo patrón, un mismo equipo, y que lo que uno puede hacer el otro lo agradece. La forma más inmediata de demostrar que son fraternos es la de hacer las cosas bien en el tiempo preciso y justo. Son conscientes de que, por las paredes de los edificios, por las sillas, por los espacios como la cancha, siempre hay una relación fraterna por vivir. Son la expresión de que para formar no es necesario ser maestro: como la formación implica reconocer al otro para permitir soñar con una mejor vida, una vida más digna, más llena de sueños y de esperanza, entonces el servidor forma en el uso correcto del espacio público, en el trámite de una gestión, en la espera puntual y consciente. No hay vacaciones para quien permite que todo el colegio se desarrolle de la manera más habitual, pero siempre hay una sonrisa amplia que devuelve un llamado. El servidor sabe su papel, se forma en él, y también sabe que en casa hay otros que lo esperan. Es, en síntesis, una de las formas de comprender que la institución lasallista forma en su fraternidad.

El hábito de ser hermano de La Salle

Quien se haya percatado de que hay un hermano que sale de la oficina del rector y abraza a sus propios estudiantes, quien se haya preguntado por ese personaje que lleva un hábito que se desprende del cuello, sabrá que no solamente lo habrá visto a él sino también a toda una institución de la que hace parte. Pareciera que fuera una especie de ángel custodio de su tradición. A veces corre de un aula a otra, a veces camina contemplativo por entre los jardines. Muchas veces se le ve al comenzar una jornada escolar para ofrecer una oración, a través de la cual agradece el nuevo día, pone a disposición de Dios la jornada escolar o hace énfasis en un pasaje de la biblia que le da sentido a todo el día por venir. Siempre se le ve a él, y siempre hay otros, otros hermanos con los cuales camina. El abrazo de ese hermano es diferente. Entrega e inspira con el contacto de las manos. Pareciera que todo el tiempo tuviera tiempo, aunque a veces se escurre entre pasillos para llegar a su destino. Sabe indagar el espacio, se asesora, tiene en el alma la intención más profunda de

cumplir su cometido educativo. Vacía su ser para, con ánimo, impulsar la vida de una persona que lo necesite. Vive con sus hermanos, en una casa a la que siempre se puede llegar y hay un plato servido, una conversación sobre la mesa, un tinto después de haber comido. Conoce la historia del fundador y cuando la cuenta pareciera trasladarse a otro espacio-tiempo. Sabe cómo controlar cada uno de los momentos de una intervención. Sabe hacer las preguntas pertinentes. Sabe organizar las cuentas del colegio. Esta persona, si se le ha visto, pareciera conocer cada espacio del colegio por donde camina, porque ese tal vez es su lugar más profundo de vínculo con el mundo. Puede vérselo un domingo riendo, después de haber vivido una semana con mucha intensidad, entre gestiones, reuniones y tareas cumplidas, pero siempre se le atravesará una sonrisa de bienvenida. Este hermano lleva el hábito como quien porta un escudo contra el olvido, porque sabe que lo importante no es leer la tradición, sino vivirla en el día a día, en medio de una clase, en la pregunta de un pasillo. La clave subyacente es sentir que siempre está ahí, dispuesto en cuerpo y alma a interpretar las necesidades más imperantes.



ARQUITECTURA PEDAGÓGICA PARA LA FRATERNIDAD

ESTÍMULOS PARA LA PRAXIS REFLEXIVA

Es posible construir un lenguaje común, una *koiné*, no solo como hecho histórico a propósito de los cambios sociopolíticos, sino, y sobre todo, como hecho intencionado, un lenguaje común en el que se resignifica la pedagogía para la fraternidad, una conquista en medio de la pluralidad de hablantes, una lengua que nos iguala y que al mismo tiempo nos diferencia, y en esa diferencia hallamos resquicios para unirnos en nuestra propia comunidad; la *koiné* afincada en un espacio formativo, en el que somos conscientes del lenguaje y nos abocamos a él. Esa creación de una modalidad de lengua, esa confluencia, no significa un descrédito ni olvido de las raíces que la han producido. Aboga por las raíces que nos unen, procedimientos que han pasado de generación en generación y que le han dado un sentido a nuestra coexistencia. De ahí que esta modalidad significa al tiempo que actualización, origen. Así como ha habido momentos históricos en que esta palabra ha estado asociada a la diada entre *dominador-dominado*, preferimos hablar de la manera en que la *koiné* ha estado ligada al encuentro entre diversidades. El cruce de miradas permite encontrarnos.

Una comunidad tiene necesariamente un lenguaje común. Desde el término *koiné*, para que sea común, es preciso una práctica de homologación. Para nuestra comunidad de referencia, esa práctica de homologación está asociada a la formación de la comunidad. En ese proceso, continuamente, buscamos *retrotraer*, *avistar*, *contrastar*, *otear*, *repasar*, *movilizar*, *detallar*, *comprender*, *encarnar*, *practicar*, *diagnosticar*, *reflexionar* y *transformar*. Cada ser humano perteneciente a esta comunidad educativa sintetiza un sentido, lo socializa y construye puntos breves, consolida un lenguaje común, a propósito, no solo del uso de determinadas palabras, sino de atreverse a buscar maneras de nombrar el mundo, formas diversas de acercarse a la realidad.

Hemos aprendido que esa búsqueda se encuentra entre categorías como la formación docente, la enseñanza, el aprendizaje, la creación de ambientes de aprendizaje, las relaciones familia-escuela, las relaciones escuela-comunidad, la convivencia escolar y la prospectiva, una arquitectura pedagógica de la fraternidad como apuesta ética y política. En ese caso, una comunidad de maestros y maestras, de formadores y estudiantes, de seres humanos en general, tal y como lo hemos sentido, está compuesta de un lenguaje común, un lenguaje que, tal y como se estudia en la palabra griega *koiné*

que denota *lengua común*, es propiciado por cambios sociopolíticos, culturales y económicos que hacen surgir una base, un entre lenguas, un común encuentro. Móvil, el lenguaje común es identidad y reconocimiento, hallazgo en las palabras, frases y formas de hablar, que determina una manera propia de nombrar esa realidad (Cuartas, 1990):

La koiné o el interdialecto se presenta como una modalidad de la lengua; la relativa homogeneización lingüística de una pluralidad de hablantes que, a raíz del nuevo evento sociológico-político común, converge en un lugar determinado, constituye la koiné. El evento del encuentro prolongado de un número considerable de hablantes con diversas configuraciones dialectales establece una modalidad de lengua en la región ocupada, diferenciable de la lengua literaria y de cada uno de los dialectos que convergen. La resultante interdialectal de ese episodio histórico da lugar, entonces, a la base lingüística de los dialectos que se diferenciarán en lo sucesivo, es decir, una determinación lingüística particular que evidenciará un momento en la historia de la lengua en cuestión (p. 744).

Para acercarnos a una comprensión, es preciso adentrarnos en la manera en que el uso intencionado de la lengua puede consolidar una comunidad. Más allá de si consideramos o no la escritura y la literatura como nuestros lugares de enunciación, estos evocan ciertas lógicas de comprensión sobre el lenguaje que nos pueden ser comunes, independientemente del uso concreto que le demos a la lengua, y cuyas ideas pueden, de nuevo, más que iluminarnos, situarnos, reubicarnos, decidirnos. Son ideas que hallan sentido en nuestras conversaciones. Una comunidad tiene necesariamente una lengua común que no es de nadie, en el sentido de que nadie es dueño de esa lengua, pero que cada uno la induce, la renueva, innova entre sus posibilidades. Esa comunidad habita en el tiempo presente y pasado y no es imposición: fluye naturalmente entre un aprendiz y otro, que se descubre perteneciente a esa comunidad porque él mismo se identifica en ella, y sus palabras en esa comunidad. Palabras rastreadas, de aquí allá, entre todos los tiempos.

En segundo lugar, esa lengua común existe a propósito de ciertas intenciones de los usuarios del lenguaje. Sin embargo, un maestro o maestra recurre a su lengua a propósito de otras intenciones: como la de enseñar. Para ello, la maestra se vale de la palabra, su mundo, los modelos mentales de sus aprendices. Crea metáforas, sustantivos por aposición, que tal vez no sepa que usa, pero los usa para performar un saber. La maestra va del habla a la escritura, para enseñar. ¿Qué es, si no eso, el recuerdo de una frase en clase como la de: "limpien este salón que se me van a ensuciar las palabras"? Ya no es el recurso literario que estudia la retórica y que ejerce un manejo artístico de la lengua, ritmo, cadencia y demás (Vallejo,

2013), como si con cada paso abriéramos un mundo; sí, en cambio, es el recurso de la frase, la imagen, el discurso, la repetición, la sinonimia que emplea la maestra para enseñar un sentido de vida, en el sentido del aprender.

Cada aula, entonces, es una comunidad de uso del lenguaje, una manifestación de nuestra *koiné*. De una voz viaja la palabra a otra y así componen la riqueza de esa lengua común, renovándose, y en esa renovación, asimilando el curso pasado vivido y retrotrayendo el origen. Lo significativo entonces es el *procedimiento* de la lengua, y en ese procedimiento está incluido el léxico similar, las mismas palabras, pero también lo que se hace con ellas en las frases, la manera en que se ubican, el énfasis entre un adjetivo o un sustantivo, la repetición, la exageración. Las figuras literarias aparecen en el escenario bien en forma de metáfora, bien en forma de perífrasis, o en otro recurso que represente esa imagen común. ¿Por qué entonces no hablamos, por ejemplo, de metáforas comunes? O, mejor: ¿por qué no hablamos de la creación de metáforas comunes?

En cualquier asunto, un paso por las aulas de clase podría acercarnos a la manera en que es usado el lenguaje para crear ambientes, disposiciones, para, en suma, incorporar una idea, hacer de esta un sentido de vida, darle cuerpo al alma, por ejemplo, como lo expresa una de las palabras identificadas: se trata de una imagen que bien podríamos llamar como figura y que alienta de esa manera la reflexión, invita a sentirse en la capacidad reflexiva, a propósito del diagnóstico subyacente del maestro y la maestra. “El camino experiencial”, podría ser otra voz que llama al trayecto que tomamos cuando decidimos trazar una experiencia. Aterrizar el contexto y actualizar sin olvidar de dónde venimos son figuras cuyo común denominador no solo es la expresión de una imagen, sino la intención de hacer de ellas material pedagógico.

Nuestra comunidad lasallista se concreta en una comunidad de referencia, maestros y maestras formadores, liceístas: la comunidad Lhemi. Existe un lenguaje común de la que hemos dado cuenta en la reconstrucción, pero que al mismo tiempo vive en el aula. Allí se renueva. Con Lakoff y Johnson (1998) sabemos que pensamos, aprendemos, procesamos información analógicamente, es decir, por metáforas. Ser conscientes de ello es una posibilidad renovadora. Tenemos los verbos en infinitivo, como en una acción lista, preparada, para ser ejecutada. ¿Por qué no usarlos para crear la lengua común en cada una de las aulas? ¿Para estar atentos a cómo esa palabra se incorpora en la manera en que avistamos el mundo como maestros y maestras, como una propensión para leer la experiencia?

Cada maestro o maestra es un mundo particular. Tradicionalmente se ha establecido la diferencia entre la lengua escrita y la lengua hablada, y cómo la primera tiene intenciones más complejas que la transmisión de una orden (intenciones artísticas, por ejemplo) y la segunda responde a un orden más de la transmisión, la comunicación. Sin embargo, si fuéramos a pensar en la intención formadora del maestro o la maestra, ¿cómo comprenderíamos esa división del mundo, cuando este o esta pretenden permanentemente usar el lenguaje no simplemente para crear un sistema artístico, para comunicar una orden, sino, y, sobre todo, para formar a los aprendices?

Este documento solo vive si vive en nosotros como una conciencia de que lo hemos estado viviendo juntos. Si nos apropiamos de él y experimentamos con él, porque se le valida en el instante en que nos encontramos con los estudiantes. Es un documento que marca una pauta para decirle a la maestra venidera o al maestro venidero: "Es por aquí, por aquí es por donde nos ubicamos", como el lenguaje de puente entre la institución y quienes son nuevos en ella. El lenguaje común no es una camisa de fuerza. Por tanto, más que un decálogo para el desarrollo de una práctica, pretendemos incitar al maestro y la maestra a que cuestionen su práctica pedagógica. Un maestro o maestra que se cuestiona, a propósito de esta lectura, propicia un espacio para sentirse libre y creador dentro del aula.

El lenguaje común es creación. Pasamos de generación en generación a través del uso consciente de nuestras palabras. A través de este lenguaje común, reorientamos la manera de enseñar, diseñar la guía, plantear el seguimiento, los criterios de desarrollo humano. Un maestro o maestra se encarna como sujeto de saber cuando lo comunica con oxígeno, con vida, con vitalidad. Y esa vitalidad, esa vida, ese oxígeno hacen parte de una patria común, un espacio que nos une y que se renueva en ciclos, el constante devenir de aquello que nos hace.

Ya lo habíamos dicho en un aparte anterior, la manera más estimulante con la que hemos pretendido explicitar nuestros saberes es a través de la metodología de cartografía social, una metodología a partir de la cual podemos construir un lenguaje común desde múltiples perspectivas de la realidad escolar. Con la cartografía hemos podido, como su nombre lo anticipa, cartografiar –nombrar, simbolizar y narrar– nuestras comprensiones bajo tres principios de la investigación sociocrítica: diagnosticar, reflexionar y transformar. A partir de esta metodología, todos los miembros de la comunidad educativa hemos estado reflexionando nuestros discursos, prácticas e interacciones a propósito analizar y derivar, cada vez con más y más agudas perspectivas, los argumentos que justifiquen por qué nuestra propuesta pedagógica, inconfundiblemente lasallista, se ha venido posicionando, a través de los tiempos, como una *pedagogía de la fraternidad*.

A continuación, nos hemos propuesto generar una adecuación semántica del quehacer formativo. Para ello proponemos continuar diagnosticando los discursos, prácticas e interacciones que motivan nuestras reflexiones del quehacer educativo; reflexionando para construir juntos líneas de acción que nos permitan seguir caminando hacia nuestro horizonte primigenio; y transformando a partir de distintas orientaciones claras y contundentes, aquello que diagnosticamos y reflexionamos.

DIAGNOSTICAR: DISCURSOS, PRÁCTICAS E INTERACCIONES

Diagnosticar: indagar las razones por las cuales algo es de una manera y no de otra.

-ERL300-

MIRADA DE LA TRADICIÓN¹⁰

- Durante el proceso histórico de La Salle en Colombia y en el mundo son bastantes los hechos que comprueban la tradición lasaliana en aspectos pedagógicos y metodológicos que han enmarcado los procesos de enseñanza y aprendizaje de muchas generaciones, en la búsqueda constante de un mundo más justo y más humano.
- La Salle y su legado han logrado sobrevivir por la constante actualización y adaptación a los cambios históricos y sociales durante estos 300 años. A la búsqueda constante de estrategias para transformar la realidad y cuidar la casa común a través de la enseñanza desde un enfoque humanista y evangelizador.
- Desde la lectura de un modelo pedagógico heteroestructurante, notamos que existen unos procesos de transformación en donde históricamente se les ha dado prioridad a los estudiantes, sin desconocer el papel preponderante del maestro y la maestra y su formación, tan importante para La Salle. De manera que existen unas relaciones transversales en torno al saber, el conocimiento y la formación: los valores lasallistas, pues se mantiene su carácter axiológico y la formación hacia una persona humana; la formación integral propia de La Salle; la adaptación al cambio, con miras a responder a

¹⁰ Categorías discutidas: formación docente, enseñanza, aprendizaje, creación de ambientes de aprendizaje, relaciones familia-escuela, relaciones escuela-comunidad, convivencia escolar y prospectiva.

las necesidades sociales, políticas y económicas de cada uno de los contextos en donde educamos; la innovación, es decir, estar transformando y respondiendo a los cambios y necesidades que nos plantea el mundo actualmente.

- La tradición no puede ser sinónimo de tradicional o de autoridad y disciplina, sino de postura y compromiso ético y político, en tanto se trata de una apuesta formativa humana-cristiana. La Salle, en cierto sentido, expresa un trabajo conjunto que crea comunidades de aprendizaje y humanas con roles activos de todos los integrantes. Lo que nos caracteriza es el deseo de formación del fundador.
- No podemos interpretar la tradición en clave solamente de éxito, sino de fracaso, aprendizajes y reconfiguraciones. Caer nos ha hecho levantarnos con más fuerza.
- La fraternidad y la hermandad son parte de la motivación lasallista para el aprendizaje, siendo los maestros mediadores, más no instructores de enseñanza.
- En una obra lasallista todos somos aprendices activos y comprometidos desde un rol escolar, pero sobre todo ciudadano, local y global.
- Un año jubilar ha de ponernos a celebrar más juntos y unidos en nuestros propósitos.

MIRADA DE PÁJARO¹¹

- La Salle y su filosofía son el resultado del arduo trabajo y la formación constante, de hermanos y seglares dedicados durante siglos a la enseñanza y a la construcción de principios teóricos, metodológicos y fuentes bibliográficas, que orientados por el evangelio construyen una nueva sociedad en la todos tienen cabida, que no excluye a ninguno por distingos de raza o credo, que propicia la sana convivencia mediante la formación en valores, que se acomoda a las

¹¹ Categorías discutidas: formación docente, enseñanza, aprendizaje, creación de ambientes de aprendizaje, relaciones familia-escuela, relaciones escuela-comunidad, convivencia escolar y prospectiva.

circunstancias y responde a las necesidades del momento, a través de diferentes procesos que se han elaborado desde una mirada prospectiva, de evolución constante.

- No es lo mismo la visión del siglo XVII a la visión que tenemos ahora. Se conservan temas, sentidos axiológicos y valores interpelados por los avances tecnológicos o por las pugnas políticas, sociales y económicas que circundan el barrio, la ciudad y la nación en general.
- Es posible observar la diversidad, la pluralidad y el respeto a la diferencia en nuestros procesos pedagógicos; sin embargo, somos conscientes del desafío que supone ampliar mucho más los marcos de comprensión del género humano. Es importante por ello, deliberar, conversar y acordar un horizonte de sentido compartido, flexible y abierto. Es relevante, en este sentido, romper los muros, esto es: transformar los imaginarios en la relación familia-escuela-comunidad.
- Observar a los estudiantes debería ser igual a verlos también en su entorno, no como agentes pasivos sino transformadores en tanto aprenden herramientas para la vida en la escuela.
- Vemos que, a pesar de que tengamos un modelo pedagógico en común, cada uno de nosotros tiene prácticas pedagógicas, saberes validados en el tiempo, que son innovadores en el aula y pueden serlo aún más con procesos de sistematización e investigación. Aquí es necesario motivar que nuestros saberes no pueden ser muros para nuestros colegas. La retroalimentación de prácticas es un criterio sustancial para la configuración de una comunidad de maestros y maestras.
- Toda silueta humana vista desde arriba es una trayectoria existencial que merece reconocimiento. Los niños, niñas y jóvenes de nuestra institución buscan horizontes. Nosotros podemos guiarlos y potenciar sus habilidades, si nos cultivamos e interpelamos con ellos y para ellos.
- La mirada de pájaro nos permite encontrar estrategias para aquellos que tienen dificultades para el aprendizaje, teniendo en cuenta la particularidad del estudiante.

MIRADA DE HORMIGA¹²

- El maestro y la maestra lasallistas están en continuo aprendizaje, renovando las prácticas pedagógicas con el fin de garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje satisfactorios, en los que se desarrollen habilidades, destrezas y competencias de los integrantes de la comunidad educativa. La escuela es el espacio propicio que permite a los aprendices relacionarse para vivir experiencias significativas que le den sentido al aprendizaje, que posibiliten la convivencia escolar para identificarse, ser valorados y formarse integralmente.
- No solo son los maestros y maestras los que observan, también lo son los estudiantes. Ellos tienen un lugar de enunciación respetable en cuanto a la configuración de su experiencia de vida. La mirada de hormiga pueden ser las preguntas que los estudiantes hacen. Esto es como decir que la planeación de maestros y maestras debe ponerse en los zapatos del otro, impresionándonos con su realidad. Muchas veces nuestra planeación es un ejercicio provechoso de cómo nos vamos a sentir ejecutando nuestra clase y, por el contrario, podemos darle vuelta y complementarla pensando desde los estudiantes.
- Debemos impulsar la transformación de actitudes vigilantes entre los miembros de la comunidad educativa, por la de actitudes formativas y pedagógicas que potencien nuestro quehacer. La reflexión de las prácticas es un camino para lograrlo. Se aprende para vivir la libertad.
- Debemos hacer que las teorías que condensamos en documentos sean aprensiones de todos y para todos. Esto no se logra por decreto, sino por el compartir de interpretaciones y prácticas que validen cómo dichos discursos potencian nuestro saber pedagógico.
- Comprender el modelo pedagógico implica muchas veces usar cosas que no están pensadas para eso. Un micrófono para bañarse, por ejemplo. Esto también es una oportunidad para reflexionar y ver nuestros vacíos.

¹² Categorías discutidas: formación docente, enseñanza, aprendizaje, creación de ambientes de aprendizaje, relaciones familia-escuela, relaciones escuela-comunidad, convivencia escolar y prospectiva.

MIRADA DE LA PROXIMIDAD¹³

- Los procesos de enseñanza aprendizaje están mediados por las relaciones fraternas, sinceras y estables que se dan entre los agentes inmersos en el proceso educativo, padres de familia, estudiantes, maestros y maestras que tienen claro el objetivo de formación integral mediante el trabajo mancomunado y el diálogo frecuente. Es imperativo hacer de este discurso una práctica discursiva. Un buen comienzo es el debate sobre el género, más información y toma de postura humana-cristiana y menos tabú, teniendo en cuenta los avances de la política educativa y la actualización del lasallismo en nuestras voces y entre los tiempos políticos y sociales actuales. También es importante el debate sobre la construcción de ambientes de aprendizaje que transformen la verticalidad de la enseñanza y sus sentidos homogenizantes. Nos ponemos en los zapatos de los estudiantes para poder identificar sus necesidades e indicarles el camino más adecuado para la construcción de sus aspiraciones.
- Hay una relación axiológica entre los maestros y maestras y los estudiantes; no solo se trata de un docente que da un conocimiento, sino que este debe, cada vez con más postura, hacer una construcción colectiva en valores, comunicar más que informar, optar por una relación democrática: más constructivista –de reciprocidad–, que positivista, sobre todo con el medio ambiente.
- El fundamento de las relaciones (colegio familia, colegio comunidad, aprendizaje y convivencia escolar) son los valores lasallistas: fe, justicia, fraternidad, servicio y compromiso, los cuales se experimentan y pactan en un territorio imaginario, que tiene vida precisamente por esas interpretaciones y esas vivencias que nosotros hacemos. Por caso decir: el aprendizaje cooperativo es una necesidad de crecimiento en un territorio; no hay territorio sin relaciones humanas y no hay relaciones humanas si no hay territorio (esto actualmente nos pone a pensar en el conflicto armado y la violencia en Colombia); asimismo, no hay comunión sin territorio y no hay territorio sin comunión.
- La rutina muchas veces puede impedir las relaciones fraternas auténticas, también las puede ocultar. Muchas veces vernos caminando juntos no significa que tengamos un horizonte compartido. ¿Cómo acordarlo? Iniciar comienza por impresionarnos.

¹³ Categorías discutidas: formación docente, enseñanza, aprendizaje, creación de ambientes de aprendizaje, relaciones familia-escuela, relaciones escuela-comunidad, convivencia escolar y prospectiva.

- En una comunidad educativa el otro siempre está cerca para generar igualdad y respeto. La proximidad no es simplemente acercarnos con un conocimiento, sino que nosotros, como maestros y maestras, seamos capaces de enseñarles a los estudiantes a tener conciencia de sí mismos frente a los demás. La proximidad es también posibilidad de desarrollar afectividad. En este sentido, el acompañamiento es un descubrir conjunto, una fusión de horizontes de vida.
- Una mirada detallada nos permite decir que para nosotros la formación no es un proceso que se hace todos los años en procesos de capacitación, es simplemente es nuestro ADN, es parte de lo que tenemos. En otros colegios la formación se hace para obtener para obtener algo a cambio; para nosotros es algo intrínseco al compromiso, la vida y la obra de San Juan Bautista de La Salle. Con esto podemos pensar que los maestros y las maestras no son los únicos que tienen que estar formados en una institución (Koiné).



REFLEXIONAR: LÍNEAS DEL HORIZONTE ORIGINARIO

Reflexionar: examinar un sujeto sus propios estados íntimos y pensamientos. Conciencia. Pensar sobre algo que se va a hacer o la conducta que se va a seguir.
(Moliner, 2007 p. 2522).

Reflexionar en nuestros laboratorios pedagógicos implica para nosotros como comunidad educativa seguir haciendo énfasis en dos asuntos cruciales: comprendernos como eternos aprendices de los lenguajes formativos de la humanidad y sentirnos motivados en la voz de un coordinador o coordinadora que aprende a formar formándonos, así como nosotros los maestros y maestras aprendemos a enseñar enseñando. Nos hemos venido sintiendo aprendices cuando entre compañeros del área nos damos una retroalimentación y proponemos modelos nuevos para enseñar una lengua extranjera, con la enseñanza espiritual o cuando tenemos contacto con los estudiantes y nos encontramos con ellos y hacen que reflexionemos en muchísimos aspectos de nuestra vida. Somos aprendices de la vida. Algo que nos ha quedado más claro cuando nos encontramos por divisiones, es que el maestro y la maestra lasallistas siempre están aprendiendo, no porque los coordinadores nos enseñen algo nuevo, sino porque estamos llamados a construir juntos una actitud que nos oriente hacia el horizonte primigenio.

Nos hemos estado sintiendo aprendices cuando buscamos estrategias para que los estudiantes aprendan; aprendices de la cultura, de las experiencias escolares, de la filosofía lasallista, de los cambios y reformas espaciales y de sentido y significado en la institución educativa; aprendices de la época y la coyuntura social, política y económica del país y los demás países del mundo; aprendices de la migración, la expulsión y el desplazamiento territorial de seres humanos; aprendices de las infancias y las juventudes, de nosotros mismos, de nuestra autenticidad y la de otros; aprendices de los ritmos y retos para el aprendizaje de los jóvenes de hoy, interconectados e interdependientes; aprendices de la lucha existencial de los miembros de la comunidad educativa. Aprendices de las pequeñas cosas que se viven en el aula; aprendices del arte de ser maestros y maestras; de la planeación de un sentido de vida juntos y por asociación; de permanecer unidos; aprendices de las relaciones de poder y los conflictos de la vida escolar; aprendices de la fraternidad del Lhemi, de resaltarla; aprendices del abrigo que pueden darnos una palabra de amor; aprendices de la mirada de

agradecimiento que nos deja la formación en La Salle. Aprendices del amor y la admiración que no son menos que ningún modelo pedagógico.

En términos técnicos, para promover la discusión, nuestro laboratorio pedagógico está organizado por cuatro divisiones ¹⁴ que contienen los grados académicos, las cuales fueron mencionadas anteriormente. Estas divisiones contienen maestros y maestras de las diferentes áreas: matemáticas, español, lenguas extranjeras, ciencias sociales, biología, física y tecnología, educación física, artes, educación emocional, filosofía y ética. En las escuelas hemos tenido siempre en cuenta su enfoque pastoral, académicos y disciplinar. Algunas ventanas de reflexión que podemos seguir explorando, desde nuestras voces, pueden ser las siguientes:

- Desde mi área busco innovar en las actividades de clase; adaptar la tradición lasallista a las nuevas generaciones; usar las TIC teniendo en cuenta el mundo globalizado y las nuevas propuestas pedagógicas; ofrecer actividades que despierten el interés de los estudiantes y que provoquen un aprendizaje significativo; conectarme con los estudiantes y proyectar los valores lasallistas para que a través del ejemplo, ellos puedan crecer como ciudadanos morales; despertar y fomentar el respeto y el interés hacia otras culturas, otras miradas, entendiendo y respetando las diferencias; fomentar el trabajo grupal, donde se reconozcan las potencialidades de cada estudiante; respetar las individualidades de los grupos y sus ritmos de aprendizaje; empoderar a los estudiantes para que se hagan partícipes en su propio aprendizaje, entendiendo cómo aprenden; fomentar actividades que refuercen su seguridad, su autonomía y confianza.
- Desde la enseñanza de la lectura y la escritura mi quehacer pedagógico incorpora elementos diversos que favorecen el desarrollo integral del niño en su contacto con el sistema simbólico de comunicación escrita-oral-gestual. El primero de ellos es la expresión, mediante la generación de espacios donde los niños tengan la oportunidad de contar experiencias, pensamientos, ideas (estas pueden ser verbales-gráficas o en diálogo, dibujos, entre otras); otro elemento es la cognición, pues después de escuchar a los niños y conocer sus presaberes, se modelan los aspectos cognitivos que los vinculan con el aprendizaje de la escritura. Durante esta etapa se utilizan estrategias didácticas que animan y generan disfrute y, sobre todo, aprendizaje significativo. Estas estrategias se diseñan teniendo en cuenta las necesidades, características e intereses de los niños que se encuentran en edad preescolar; un elemento final de mis

¹⁴ 1ª división (9º, 10º y 11º); 2ª división (6º, 7º y 8º); 3ª división (3º, 4º y 5º); 4 división (transición, 1º y 2º)

prácticas la creación, que permite a los niños que experimenten la combinación entre los saberes, sus aprendizajes y nuevas posibilidades desde sus experiencias.

- Formando para ser mejores personas. Desde la asignatura de arte, busco niños que sean felices y que aprendan a desarrollar la creatividad como una herramienta poderosa para solucionar de manera transversal los problemas que se presentan. La didáctica que utilizo para desarrollar la clase de arte es a través de rutinas de pensamiento y en especial las Artful Thinking Routines, las cuales buscan el razonamiento, el cuestionamiento y la investigación, la observación y descripción, comparar, conectar y explorar los diferentes puntos de vista. También busco ayudar a los estudiantes a desarrollar disposiciones de pensamiento que apoyen el aprendizaje reflexivo en las artes, vinculando otras asignaturas. El programa, en suma, se centra en experimentar y apreciar el arte, lo cual ayuda a los maestros a tener conexiones entre obras de arte y temas universales. También ayuda a los maestros a usar el arte como una fuerza para desarrollar las disposiciones de pensamiento de los estudiantes.
- En la labor diaria, llegar al aula se convierte en pensar que cada grupo es particular y que, desde esa diferencia, la propuesta de trabajo que se lleva tendrá resultados que permitirán definir nuevas experiencias y resignificar aquello que, con cada palabra, acción y emoción, permite ver que español y literatura no es tan solo la asignatura de la letra y la lectura. Es un espacio que le permite al niño expresarse, imaginar, crear a partir de elementos y situaciones que hacen parte de su realidad y de otros que lo llevan a la sorpresa y al ingenio. Los trazos de las letras, la escritura del nombre, saber qué es una narración, el sentido de la comunicación, el juego de las palabras similares y contrarias, el rodearse de sustantivos, realizar en cada momento acciones llamadas verbos, entre otros saberes, se transforman, desde un significado real, en aprendizajes que permanecen y se fortalecen con la edad y las experiencias futuras. Leer es un viaje por historias que no necesariamente están en un libro, son parte de la cotidianidad e invitan de manera emotiva a escribir como parte de un proceso que se ha querido vivir.
- En cuanto al proceso que se desarrolla desde el área de español, se tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, dado que el proceso de cada uno es diferente. La parte literaria es muy importante, ya que conecta al niño con su realidad y creatividad. Se recrea así el proceso de lectura y escritura para que sea motivante, atractivo y no presente dificultades ni problemas de estrés. fomentar las relaciones entre pares, donde la opinión del estudiante es valiosa.

- Desde la propuesta pedagógica en el salón de clase se forman personas, los contenidos son importantes, pero es necesario fomentar las relaciones entre pares, donde la opinión del estudiante es valiosa.
- A través del modelo conceptual, el estudiante adquiere una estructuración del pensamiento a través de la implementación del modelo Bloom, en el que el estudiante está dispuesto a llenar sus vacíos utilizando la escala básica, que le aporta la creación de ambientes de aprendizaje, ejercitando sus pensamientos, la parte motriz, las actividades de integración y convivencia y la pastoral socialmente. Además, se crea una afiliación entre las familias haciéndolas parte del carisma de las escuelas para la formación evangélica y en valores (adulto significativo).
- En las prácticas pedagógicas en tecnología se debe tener en cuenta que, a diferencia de lo que la mayoría de los individuos piensan, el concepto de tecnología no pertenece solamente a los artefactos; y aunque sí incluye productos tangibles, se deben integrar componentes como el diseño, la planeación, la fabricación táctica y los procesos mentales, los cuales hacen posible el pensamiento tecnológico. Asimismo, es importante animar a los estudiantes, afirmando que la tecnología es una asignatura transversal en el conocimiento del individuo y partiendo de que en la cotidianidad se hace constante el manejo de las máquinas, con el fin de facilitar las actividades y mejorar la cotidianidad. Así que es indispensable que el estudiante comprenda el manejo y diseño de estas, identificándolas como necesarias para la solución de problemas fácticos. Un acto importante en las prácticas es reflexionar en las preguntas de cómo y con qué, haciendo referencia a la didáctica y aplicando a través de esta, diferentes estrategias, mediante las cuales se consideren las necesidades de cada grupo de estudiantes. Lo anterior se realiza a través de un producto o de un objeto tecnológico, requiriendo que el docente lo elija en función de varios factores: la versatilidad para abordar diferentes contenidos, la facilidad para manipularlo y su calidad como estímulo necesario para que los estudiantes se manifiesten en el pensar y en el hacer. Esta estrategia le permite al estudiante la libertad de innovar y recrear su pensamiento de forma espontánea y por medio de otros recursos. Se debe recordar que nuestra praxis va encaminada no a aprender para repetir, sino para generar individuos capaces de intervenir de manera responsable el entorno. Recordemos que el diseño es una forma de comunicación que produce unidades de información cultural que evidencian cambios en las sociedades, en sus formas de pensar, de resolver problemas y en las transformaciones que el hombre ha realizado en el entorno.

- El objetivo a alcanzar en mi enseñanza es favorecer aquellas actitudes que potencializan el hacer filosófico. La respuesta en mi pedagogía tiene como base los fundamentos de la malla curricular manejada en el área. Dentro de esta propuesta tengo cuatro momentos con los que apunto a mi objetivo principal: documentarme sobre los ejercicios, modelos y prácticas que generan impacto en la actualidad, así como vincular las estrategias que se adecuen y funcionen a las necesidades de mis estudiantes y a las operaciones mentales del área; generar y ejecutar una planeación coherente con la filosofía del liceo, las necesidades de los niños y mis intenciones educativas; promover la formación integral y significativa desde ejercicios prácticos y lúdicos en los que el estudiante apropie el conocimiento desde la experiencia; mejorar los procesos de evaluación y autoevaluación al potenciar en el estudiante la conciencia de sus metas de aprendizaje en filosofía y los criterios de aquello que se le evalúa. En este orden de ideas mi propuesta tiene como centro la familiarización y apropiación de la filosofía en el estudiante, es decir: generar actitudes y desarrollar habilidades mentales que empoderen al estudiante para leer su realidad inmediata y el mundo que lo interpela.
- En el área de matemáticas, por medio del método natural, brindamos a los estudiantes herramientas que les faciliten el desarrollo de la práctica de las operaciones en cada grado (sumar, restar, multiplicar, dividir), para que puedan utilizarlas en su vida cotidiana.
- En el proyecto de educación emocional desde las reflexiones, debates y reconstrucciones teóricas y prácticas, repensar un quehacer dialógico con la pedagogía lasallista ha sido una premisa y una oportunidad para otorgar una singularidad a las prácticas, así como a los contenidos propuestos. Desde mi ejercicio docente en particular, considero que alcanzar virtudes en los educandos requiere forjar plenamente un manejo emocional enmarcado en la espiritualidad que conlleva la tradición cristiana. Así mismo, una incidencia socialmente significativa solo es posible cuando se permite valorar la asertividad desde la individualidad, la escucha activa y la comprensión de los marcos de otredad. De tal modo, la espiritualidad implícita en la pedagogía lasallista y la educación emocional se conjugan en prácticas fraternas, formación integral y relaciones compasivas. De manera concreta, considero que los libro-álbum, el material audiovisual, las propuestas creativas y algunos pasajes bíblicos se anidan brindándome autonomía docente e impactando en la cotidianidad de maestros, estudiantes y familias.
- En matemáticas siempre se busca que el estudiante le dé sentido a lo que está aprendiendo. Por eso desde el aula cada objeto matemático lo trabajamos a partir de tres grandes momentos (concreto, pictórico y simbólico); de esta manera se

construye cada objeto y se le da sentido a su algoritmo, entendiendo así el porqué de cada paso. Ahora, en matemáticas es importante que los estudiantes evidencien la importancia de aprenderlas. Es por ello por lo que su aplicación se da en situaciones cotidianas que se les pueden presentar y que pueden resolver por medio de las matemáticas, con el fin de llegar a una toma de decisiones. En las dinámicas de clase hay un diálogo constante con los estudiantes, ya que es de suma importancia que ellos den cuenta del qué, cómo, por qué y para qué de las cosas, para así lograr que ellos razonen y se cuestionen. Asimismo, se hace uso en clase de elementos cotidianos, por ejemplo, alimentos para aprender fracciones, juegos de azar para aprender probabilidad, entre otros, buscando así, despertar el interés por las matemáticas. Este trabajo con el material concreto es importante porque en las matemáticas pensamos que lo que se aprende con los sentidos jamás se olvida. Ahora, hay otro tipo de dinámicas que también se trabajan en el aula y son aquellas que permiten que el estudiante crezca humanamente, como el hecho de respetar la palabra u opinión de un compañero y corregirlo adecuadamente cuando se equivoca. Finalmente, teniendo en cuenta la secuencia didáctica del Lhemi, en el momento de contextualización: en matemáticas buscamos despertar el interés por medio de material concreto y situaciones cercanas a él. El momento de estructuración se hace desde la nacionalización de los objetos matemáticos a partir de lo concreto, pictórico y simbólico; la aplicación, cuando se busca dar solución a situaciones problema; y el proceso de verificación en la retroalimentación. ¡Hay que pensar como un niño para así entender su actuar!

- El Lhemi se ha convertido en un espacio de crecimiento personal y profesional, en tanto que uno se forma espiritualmente y enriquece su quehacer pedagógico. De tal forma han sido años de diferentes etapas. En la primera, conociendo el método del colegio; en la segunda, cogiendo más confianza y tratando de utilizar diferentes herramientas de enseñanza que permitieran la apropiación de nuevos conocimientos; en la tercera, nos sentimos capaces de innovar, encontrando así espacios que nos permiten poner en práctica nuevas didácticas, reconociendo claramente al estudiante como un sujeto importante que busca crecer humana y académicamente. En la cuarta etapa nos damos cuenta de que nuestra tarea no acaba: enseñar una disciplina y formar personas es nuestro diario vivir, nuestra vocación, por lo que nos esforzamos cada día, convirtiendo cada obstáculo en un desafío de superación. Es allí donde me doy cuenta de que mi asignatura ciencias naturales tiene un gran valor, ya que una vez comparto conocimiento, les permite valorar, cuidar y sensibilizarse frente a lo que nos rodea.

- En ciencias sociales el centro es el respeto y diversidad. Lo complementan el reconocimiento de sí mismo y del otro. Esto es igual a la construcción conjunta del saber y el ser: "Aprender a vivir con el otro a partir del reconocimiento de la diferencia desde el respeto y amor por el otro".
- Mi propuesta parte desde estas tres palabras: trabajar, compartir y orar. El trabajo de los niños y mi trabajo como maestra significa una actividad física o intelectual donde todos aprendemos y compartimos lo que sabemos. Estamos inquietos, curiosos por saber más, por saber cómo niño o niña hace un despliegue de su capacidad creativa, dadora, inocente. Y yo como maestra hago un despliegue de mí como adulto con cierta experiencia. Entre los dos tenemos metas, tenemos maneras de llegar a esas metas, procedimientos, actividades, proyectos... momentos ligeros y profundos que nos llevan a crecer. El trabajo es fundamentalmente visto como un medio por el cual adquirimos dignidad y nos realizamos como seres humanos. El trabajo dignifica porque hace sentir a la persona capaz, útil, necesaria, autosuficiente y perteneciente a una sociedad activa. Es fundamental para mí hablar en plural, es decir: "cuando trabajamos con los niños" y no "cuando trabajo con los niños". En ese "trabajamos" nos relacionamos y se relacionan entre ellos y con los grupos. En esa "relación pedagógica" hay personalidades involucradas que para mí son importantes.

Tabla 6 Triadas para reflexionar en el laboratorio pedagógico según el análisis cartográfico (Elaboración propia: ERL300)

Tradicional/tradición/sentido histórico	Disciplinamiento/panóptico/acompañamiento
Dogma/Credo/Humanización-cristianización	Amenaza/Control/participación
Internacional/nacional/distrital	Global/local/glocal
Identificación/pertenencia/identidad	Replicar/innovar/renovar
Pasado/presente/futuro/presente continuo	Juzgar/calificar/evaluar
Instruir/Modelar/formar	Rigidez/verticalidad/estructura
Homogenización/uniformidad/comunión	Salón/aula/ambiente de aprendizaje
Individualismo/ Individualidad/personalidad	Crítica/criticidad/pro-actividad
Relación/vinculo/fráter	Tensión/fisura/fractura
Inventar/crear/co-crear	

TRANSFORMAR: ORIENTACIONES DEL QUEHACER



Transformar: plantear distintas alternativas para realizar una acción. Hacerla distinto, generalmente para hacerla mejor. –

Equipo de Reflexión Lhemi 300 (ERL300)-.

"En aquel tiempo entró Jesús otra vez en la sinagoga y había allí un hombre con parálisis en un brazo. Estaban al acecho, para ver si curaba en sábado y acusarlo. Jesús le dijo al que tenía la parálisis: "Levántate y ponte ahí en medio". Y a ellos les preguntó: "¿Qué está permitido en sábado?, ¿hacer lo bueno o lo malo?, ¿salvarle la vida a un hombre o dejarlo morir?" Se quedaron callados. Echando en torno una mirada de enojo, y dolido de su obstinación, le dijo al hombre: "Extiende el brazo". Lo extendió y quedó restablecido. En cuanto salieron de la sinagoga, los fariseos se pusieron a planear con los herodianos el modo de acabar con él" (Marcos 3:1-6).

"-Creo que es la hora del desayuno -agregó en seguida la flor-. ¿Tendrías la bondad de acordarte de mí? – Y el principito, confuso, habiendo ido a buscar una regadera de agua fresca, sirvió la flor" (De Saint-Exupéry, 2017, pp. 38-39).

Estamos aprendiendo, cada vez con más contundencia, que la pedagogía tiene rostro de maestro y de maestra, y también de todas y cada una de las personas que hacen posible una experiencia fraterna en el entramado educativo. Hemos estado reflexionando sobre lo que significa la propuesta pedagógica lasallista Lhemi. Creemos que una comunidad educativa debe verse con todos los rostros y con todos los implicados. Para derivar saberes, hemos venido construyendo reflexiones con los padres de familia, los estudiantes, los maestros, los directivos y los hermanos. Además, y con el propósito de hacerlo para comprender la manera en que se configura una comunidad para la formación y aquello que hace a una institución inconfundiblemente lasallista, también hemos reflexionado con las personas que integran los servicios generales y administrativos. Sabíamos que debíamos construir juntos un espacio de formación, y de esa manera escucharnos y saber cuál es su palabra frente a la formación.

Experiencia ritualizada

La fraternidad, como extender la mano hacia el otro. Al interpretar los mensajes del papa a los jóvenes panameños en su visita en enero de 2019, identificamos tres formas de comprender el sentido lasallista relacionado intrínsecamente con los servicios generales de la institución:

i. *María como servidora.*

ii. *Jesús tiene que transformarte.*

iii. *Somos responsables los unos de los otros.*

Reconocemos entonces que una experiencia fraterna comienza por el sentido de vivenciar un ritual. Somos conscientes de que compartimos un corazón, una vida y un compromiso –como lo dice la celebración del aniversario número 300 de la pascua del fundador, en su canción conmemorativa–, cuando nos atrevemos a observar y cuando reconocemos cómo Dios extiende la mano sobre nosotros. Hemos aprendido a ver las cosas con resonancia en nuestra propia vida, haciendo eco de la oración, hablando a través de ella y poniendo en manos de Dios las situaciones y exteriorizándolas. Al disponer un momento del día para preguntar ¿en qué situación particular de mi vida he sentido que Dios ha extendido su mano para ayudarme? ¿cuál es la acción particular de Dios?, podríamos responder:

"Yo considero que esa extensión de Dios está en cada día que estamos, que nos levantamos, porque a veces damos por hecho las cosas, damos por hecho que hay un mañana. Que obviamente hay un mañana y lo proyectamos con fe. Pero levantarnos cada día es un milagro de Dios. A veces uno ve tantas situaciones familiares y personales alrededor que en verdad es un milagro. Ninguno está exento de una situación delicada. Y debemos aprovechar cada instante, cada segundo, cada minuto que nos da Dios. Y poner en gracia de Dios el futuro. Gracias, señor, por habernos conservado nuestro trabajito y por estar de nuevo todos reuniditos (Personal de Servicios Esenciales Lhemi, 2019).

Por la manera en que *agradecemos a Dios por poner sus manos sobre nosotros*, seamos creyentes o no, ponemos el día a día a disposición, el trasfondo de lo bello que moviliza las acciones. Allí, hemos intuido que quienes trabajamos en la comunidad educativa efectuamos ese sentido de *extender la mano hacia quien lo necesita*, que quien está en un cargo superior más que jefe o coordinador, es un líder y acompañante, que dirige y sabe *extender la mano hacia quien lo necesita*, como también, simbólicamente, dirige los pasos la estrella de María.

Formación fraterna: una propuesta didáctica

Por nuestra institución han pasado muchos seres humanos barriendo y limpiando las estrellas que la componen. Hemos querido saber qué hace, dice y expresa cada uno con ello. Todos los rostros, una unión, todos los lenguajes, una familia. Es por ello que creemos que *una institución formadora es una institución fraterna*. Una cosa es comprenderlo y otra cosa es vivirlo cuando *encarnamos la fraternidad*, en una didáctica que nos convoca a aprender fraternalmente. Veamos:

- Construimos un espacio en el que *nos podamos ver*, un círculo alrededor, en el que todos decimos el nombre y la ocupación que llevamos a cabo.
- Podemos comprender de pie para estar en igualdad de condiciones y así, al movernos, invitamos a nuestro cuerpo a estar en sintonía con el aprendizaje.
- Al ver los objetos cercanos a nosotros y al ser explicitados a través de metáforas, identificamos los conceptos y los llevamos a nuestra comprensión diaria.

- Interpretamos con la piel, en el sentido de que sabemos qué es fraternidad cuando nos tomamos de la mano, comprendemos la interdependencia o la fraternidad en un saludo o en un abrazo, representamos la fraternidad con las manos, abrazamos colectivamente para comprender la *kénosis* o el vaciamiento de sí, y en ese sentido construimos un compromiso colectivo.
- Simbolizamos un concepto, enunciamos su discurso y conversamos sobre él, sin necesariamente tener que llegar a un acuerdo.
- Hacemos representaciones de acuerdo con experiencias y simbologías, en este caso, la cercanía, solidaridad y fraternidad, el calor humano.
- Representamos valores con las cosas, poniendo las sillas en orden, considerando que la unión y el trabajo en equipo se representa en los actos cotidianos de la labor, siendo cordiales. Hemos aprendido a conversar dibujando.
- Comparamos nuestro quehacer en fotografías con las perspectivas de pájaro, hormiga y de la proximidad.

En este proceso, quisimos compartir la palabra juntos, conocer quién está detrás de quienes limpian la estrella. Concretamente, *¿qué piensan y sienten al ser preguntados por el lasallismo?* Hay quienes ofrecen matrículas, coordinan financiera y administrativamente la institución, se encargan de los archivos, de las tiendas y almacenes, de los recursos humanos, servicios generales, gestión de la formación, auxiliar de sistemas, entre otros. Sin embargo, ¿cuál es su humanidad detrás de esos gestos aparentemente silenciosos?

La fraternidad es amor

¿Quién renueva las cosas que han muerto?

¿Quién secretamente hace florecer las flores?

¿A dónde va el sonido de la puntilla que cuelga el tablero?

¿Quién despejó el polvo para el paso de los niños?

Hace un tiempo las flores estaban marchitas. Al volver, vemos que han florecido. Es porque alguien ha pasado por allí. Las manos de alguien. Podríamos decir que eran los de servicios generales, pero ¿quiénes son ellos? ¿Quiénes son los que cuidan los jardines y hacen el mantenimiento en la institución, quienes generosamente regalan un café, quienes reciben cada mañana a los visitantes y saludan, quienes están por ciertas oficinas y orientan? Este es el sentido de la pregunta por

¿quién renueva las cosas que han muerto? ¿Quién renueva la institución? ¿Quién le pone vida, además de los niños, niñas, jóvenes, maestros y padres de familia? ¿Quién está detrás del embellecimiento y del sostenimiento de la institución? Hemos visto detrás de estas preguntas los rostros de las personas que integran los servicios generales. Por ello, son parte fundamental del reconocimiento y del sostenimiento de la institución. La pregunta de *quién renueva las cosas que han muerto*, la respondemos con un *todos*, al sabernos equipo. Cuando hablamos de *todos* sabemos que hay algo más que nos une, como lo manifiestan las siguientes sentencias:

- “Nadie tiene mayor amor que este, que uno ponga su vida por sus amigos”:
- “El mayor amor es el que uno le pone, que uno comparte con los amigos, lo que uno hace por los amigos”.
- “Todo lo que uno hace, lo hace con amor, así sea servir, así sea barrer”.
- “Esa frase se basa en lo de Jesús, cuando dio la vida por todos nosotros, pues nadie puede darse lo que no tiene”.

Intuimos una idea de fraternidad en el espíritu cuando la relacionamos con el amor frente a la labor, a lo que hacemos día a día, y encontramos que cuando yo doy el amor, yo no solamente entrego el amor al otro, al que es cercano a mí, sino también al trabajo. Al hacernos las preguntas contrarias como *¿para qué?* o *¿quién me va a ver?*, podríamos pensar en un plafón abandonado o abundante de basura, y sentir que pareciera un colegio derruido, que no hay estudiantes, maestros ni empleados. Por ello, la fraternidad está relacionada con el amor con el que hacemos la labor: una labor que tiene que ver con el otro, puesto que quien se beneficie de toda acción realizada con amor, la podrá sentir a cabalidad. Toda acción depende de otra para que la institución funcione satisfactoriamente. Más aún, si esa labor está relacionada con los humanos, en la manera en que se acoge al otro, se acerca y se saluda. El otro no es mi hermano de sangre, pero sí lo es en el espíritu, en el sentido de que trabajamos juntos. Lo cual implica que:

- Ser hermano en la labor con el otro implica construir relaciones, interacciones y discursos de florecimiento humano, y no de arrasamiento, por ejemplo, cuando somos solidarios.
- Reconocer al otro en su propia humanidad en reciprocidad, reconociendo su trabajo, de la misma manera en que espero que reconozcan el nuestro.

Una institución en la fraternidad

Nos ha iluminado una idea de institución en la fraternidad. Todos en la comunidad educativa, sin distinción, estamos en las relaciones, en las experiencias, en las simbologías, en el aula, en la esquina, en las escaleras. Por las sillas, por los interruptores, por los tableros, por los cables del tomacorriente, por los archivos, por el funcionamiento de los equipos tecnológicos, por la atención psicológica. Si se quisiera conocer la institución, para que alguien informe de ella, también allí estaría. Reconocemos entonces estas relaciones, experiencias y simbologías como parte fundamental de la institución, la cual se construye, se hace y se va consolidando en una institución para la fraternidad en presente continuo. Ello significa que cada uno de nosotros es capaz de relacionarse con el otro de manera fraterna, pero además porque es capaz de ser solidario, compasivo, capaz de compartir con el otro sin atropellarlo ni violentarlo.

Una idea de institución para la fraternidad implica reciprocidad. Somos fraternos cuando hacemos bien nuestro trabajo y facilitamos la labor a otros. Aparentemente es invisible, pero detrás de cada labor hay otros que estuvieron implicados en su ejecución. El café de la mañana, quizá no lo veamos, pero lo sentimos, y alguien fue generoso en haberlo puesto allí, y en ese sentido se va configurando una práctica, un olor a fraternidad. O una planta decaída y muerta, que después se ve reverdecida y florecida: ¿quién la cuidó? ¿Quién la puso allí? No es un asunto simplemente de embellecer, sino también de crear una condición, la condición para la construcción de la fraternidad. Reflexionar una idea de institución para la fraternidad nos ha hecho relacionarla con una idea de pedagogía para la fraternidad y de experiencia fraterna. En ese sentido, en el cuidado construimos interdependencia cuando hay un encuentro con el otro y generamos un vaciamiento de sí. Por ello concluimos que en cada simbología cotidiana aportamos para crear una relación fraterna en el aula, en el colegio y en la comunidad.

El cuidado

Sentimos que una experiencia de fraternidad está relacionada también con el cuidado. Hemos venido comprendiendo que cuando ayudamos a cuidar y construimos buenas relaciones, generamos cercanías. De manera contraria, cuando alguien nos cuida y fracturamos su cuidado, generamos distanciamientos. Las distancias rompen las relaciones y la fraternidad. Entendimos que la kénosis es un servicio al otro, un compromiso y una disponibilidad. Es una palabra que

viene de la espiritualidad y denota vaciarse de sí y poner la vida en las manos de Dios. La kénosis en las relaciones se aplica cuando vamos al encuentro del otro y lo abrazamos con la palabra. Nuestra voluntad es entregarnos al servicio y, si somos creyentes, sentir cómo Dios obra. Siempre alguien nos cuida cuando secretamente hace florecer las flores, cuando pone una puntilla de la cual colgará un tablero para la clase. Ser conscientes de esto tiene que ver con la kénosis: ese servicio al otro tiene un destinatario, ese destinatario somos todos.

Una familia que forma

Hemos aprendido que no solamente soy cordial, no solamente vivo en una familia, no solamente soy fraterno, no solamente soy responsable, sino que también mi acción forma a los otros. Y está formando en este caso a los jóvenes, también en lasallismo, responsabilidad y compromiso. Al ser una institución educativa, parece ser que el que está formando es el profesor que está en el aula con ellos, que le enseña ciertos conocimientos. Nosotros formamos también con la acción, con el ejemplo, con la responsabilidad, con la cordialidad. Aquí formamos con ejemplo, metaforizando, enseñando otras cosas. Diciendo: *¿eres un pato o un humano? Porque si eres pato, este no es el lugar para estar; si eres un humano, aquí puedes estar.*

Su merced dice que esta es una entidad de educación. Pero es que nosotros no solamente somos un colegio. Nosotros somos lasallistas. Entonces nosotros hemos sido formados, educados. A través de los años, nosotros hemos adquirido esa unión familiar. El día que un compañero no apareció entonces uno pregunta: oiga, ¿qué le pasó a tal persona? Que este no esté sonriendo, que este no vino, qué pasó aquí. Nosotros hemos aprendido a convivir en familia, a dar nuestro amor, a hacer nuestro trabajo con amor. Esa es la diferencia entre un centro educativo y los lasallistas.

Cuando pensamos una palabra que relacionamos con *lasallismo* nos llega a la mente la *fraternidad*. Eso lo entendemos con:

El hecho de que nosotros seamos un colegio lasallista significa que todo el grupo somos uno solo. Porque yo sé que si le pido un favor a X él lo hace y lo va a hacer bien; que si yo le pido un favor a Y él lo hace y va a estar bien; y que, si

ellos nos piden un favor a nosotros, va a estar bien. Somos una familia, una unidad, un peldaño, y si todos estamos coordinados, todo funciona perfecto.

Reconocimos que la razón por la que hacemos las cosas con cariño tiene que ver con que *somos una familia* con un lenguaje común, en el que nos entendemos. Como familia, enseñamos el respeto:

A veces cuando están haciendo las cosas mal, cosas que no se deben, entonces uno les dice: ay, por favor, así no es; de tal forma, colaboren con el aseo; hacen muchos regueros de agua. Y uno les dice por favor, eso no es necesario. El lavamanos es solamente para lavarse las manos y ustedes no son paticos, pa' que hagan así y así. Bien juiciocitos entre el lavamanos. Y así...".

La confesionalidad

Comprendimos que al hablar de lasallismo en cierta medida hablamos también de confesionalidad. Hay una creencia de fondo. Podemos tomar la decisión de optar por ella o no, pero sabemos que aquí hay una confesión. Esto lo volvemos metáfora: cuando invitamos a alguien a la sala le decimos: *aquí en esta sala, se toma café de la siguiente manera, tenemos dónde poner el agua, qué tan próxima está del café...* Hay todo un espíritu, una manera de hacer las cosas. Por ello las simbologías de las estrellas, por ello las oraciones, por ello las experiencias. Aún más, nuestra experiencia más profunda es cuando interpretamos el lasallismo, cuando somos capaces de ser fraternos. Es un lasallismo incorporado, hecho piel. Y para eso yo no tendría que ser el más confesional, o ser hermano, o ser el más religioso. Basta con ser el más convencido de que ahí hay un valor que me ayuda a vivir mejor, que me ayuda a estar mejor. Estoy llegando a un lugar que es confesional cuando:

Cuando yo llegué acá, me dijeron que iba a trabajar en La Salle, yo me formé la idea o mi primera imagen fue religión, fue catolicismo en función de una creencia, eso sí es lo primero que yo percibí, y lo que siento que percibo cuando yo hablo de La Salle es ah, usted trabaja con religiosos. Entonces uno siente ese valor agregado de decir tengo una funcionalidad dentro de un grupo que es catolicismo, que es lo que yo sentí.

Hemos venido comprendiendo que la confesionalidad está relacionada con que somos una institución humana y cristiana. Y esa confesionalidad la hemos enseñado y aprendido todos juntos, no como creencia, sino como sentido. Enseñamos con la labor, enseñamos con la palabra, enseñamos con cosas muy sencillas. *Si para mí es claro que tengo incorporado el lasallismo, yo enseño el lasallismo siendo lasallista.*

Ver resumen ejecutivo escaneando con la cámara de tu celular el siguiente código QR.



REFERENCIAS

PARA CONTINUAR Y PROFUNDIZAR LA REFLEXIÓN

1. Alaxiéovich, S. (2015). *La guerra no tiene rostro de mujer*. Bogotá: Debate.
2. Almeida, L. S., Prieto, M. P., Ferreira, A. I., Bermejo, M. R., Ferrando, M. y Ferrándiz, C. (2010). Intelligence assessment: Gardner multiple intelligence theory as an alternative. *Learning and Individual Differences*, 20, 225-230. Doi: 10.1016/j.lindif.2009.12.010.
3. Alpago, B. (2013). Los destinatarios. En Gil y Muñoz (Ed.), *Que la escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano* (pp. 21-38). Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, Consejo Internacional de Investigación y Recursos Lasalianos.
4. Área de Ciencias Sociales Lhemi (2017). *50 años, miles de voces*. Bogotá: Liceo Hermano Miguel La Salle.
5. Arendt, H. (2015). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
6. Ausbel, D. P. y Robinson, F. G. (1969). *School Learning*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
7. Barrett, L. F. (2017). *How Emotions are Made. The Secret Life of the Brain*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
8. Bédel, H. (2012-2013). *La constitución de la memoria histórica del instituto hoy (III)*. Roma: Sesión Internacional de Estudios Lasalianos.
9. Botana, A. (2004). *Itinerario del educador*. Roma: Cuadernos MEL.
10. Bruner, J. S. (1961). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
11. Cejudo, J., Losada, L. y Pérez-González, J. (2017). Inteligencias múltiples y su relación con inteligencias cognitiva y emocional en adolescentes. En *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-13. Recuperado de <https://doi-org.ezproxyegre.uniandes.edu.co/8843/10.11144/Javeriana.upsy16-3.imri>
12. Conroy, J. C., Davis, R. A., y Enslin, P. (2008). Philosophy as a Basis for Policy and Practice: What Confidence Can We Have in Philosophical Analysis and Argument? En *Journal of Philosophy of Education*, 42, 165-182. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxyegre.uniandes.edu.co/8888/login.aspx?direct=true&db=pif&AN=EP34293712&lang=es&site=ehost-live>
13. Consejo General (2013). *Se llamarán hermanos. Circular 466*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
14. Coronado, F. (2013). La declaración en diálogo con las pedagogías de su tiempo. En Gil y Muñoz (Ed.) *Que la escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano* (,

pp. 349-359). Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, Consejo Internacional de Investigación y Recursos Lasalianos.

15. Crawford, J. M. (2015-2016). *Pedagogía lasaliana: lo que somos, eso enseñamos*. Estudios Lasalianos. Roma: La Salle SIEL. Casa Generalizia.

16. Creswell, J. D. (2017). Mindfulness Interventions. En *Annual Review of Psychology*. 68, 491-516. Doi: 10.1146/annurev-psych-042716-051139

17. Damasio, A. (2011). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.

18. De La Salle, J. B. (s. f.). *Meditaciones*. Recuperado de: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/estudios_lasalianos/ocjbs_es/07-meditaciones.pdf

19. De La Salle, J. B. (s.f.). *Escritos personales*. Hermanos de las Escuelas Cristianas. Recuperado de: http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/estudios_lasalianos/ocjbs_es/07-meditaciones.pdf

20. De La Salle, S. (2010). *Meditaciones*. En De La Salle S. J., *Meditaciones para los días de retiro* (pp. 533-595). Bogotá: Servicio de comunicaciones y publicaciones La Salle.

21. Declaración del Capítulo de Renovación de 1967. En: <https://es.catholic.net/op/articulos/47886/cat/35/proyecto-educativo-lasaliano.html#modal>

22. Echavarría, C. V., Murcia, N. A., Bernal, J., González, L. y Castro, L. A. (2015a). *Humanizarte*.

Taller de artesanos por la paz. Bogotá: Distrito Lasallista de Bogotá y Universidad de La Salle. Recuperado de http://www.lasalle.org.co/downloads/publicaciones/HumanizArte_Taller_Artesanos_por_la_paz_web.pdf

23. Echavarría, C. V., Murcia, N. A., Bernal, J., González, L. y Castro, L. A. (2015b). *Humanizarte. Horizontes teórico-comprensivos para el cultivo de la humanidad*. Recuperado de http://www.lasalle.org.co/downloads/publicaciones/HumanizArte_Horizontes_teorico_comprensivos_web.pdf

24. Echavarría, C. V., Murcia, N. A., Bernal, J., González, L. y Castro, L. A. (2015c). Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz. *Cuadernos de Administración*, 28 (51), 159-187.

25. Echavarría, C. V., González, L. y Bernal, J. S. (2018a) *Humanizarte: la familia y la escuela cunas de la humanidad. Humanizarte Familia Lhemi*. Bogotá: OPS Impresores.

26. Echavarría, C. V., González, L. y Bernal, J. S. (2018b) *Humanizarte: la familia y la escuela formadoras de humanidad. Humanizarte Familia Lhemi*. Bogotá: OPS Impresores.

27. Echavarría, C. V., Murcia, N. A. y Castro, L. A. (2014). *Imaginarios sociales de la formación política, ética y ciudadana para la construcción de paz y convivencia en las instituciones educativas del Distrito Lasallista de Bogotá* (Vol. 1). Bogotá,

Colombia: Distrito Lasallista de Bogotá, Secretaría de Educación.

28.Ellemers, N. (2018). Gender Stereotypes. En *Annual Review of Psychology*. 69, 275-298.

29.Escobar, R. (2014). Redes neuronales, procesos cognoscitivos y análisis de la conducta. En *Conductual, Revista Internacional de Interconductismo y Análisis de Conducta*, (2), 1, pp. 23-43.

30.Esquirol, J.M. (2018) La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad. Barcelona: Acantilado.

31.Falk, E. y Scholz, C. (2018). Persuasion, Influence and Value/ Perspectives from Communication and Social Neuroscience. En *Annual Review of Psuchology*. 69, 329-356.

32.Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

33.Gadamer, H. (1977). *Verdad y método* (tomo 1). Salamanca: Ediciones Sígueme.

34.Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st. Century*. Nueva York: Basic Books.

35.Gardner, H. y Moran, S. (2006). The Science of Multiple Intelligences Theory: A Response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist*, 41(4), 227-232. Recuperado de [https://doi-org.ezproxyegre.uniandes.edu.co/8843/10.1207/s15326985ep4104pass:\[_\]2](https://doi-org.ezproxyegre.uniandes.edu.co/8843/10.1207/s15326985ep4104pass:[_]2)

36.Gaviria, J. L. (2012). Prólogo. *Elogio a la pedagogía científica. Un 'liber amicorum' para Arturo de la Orden Hoz* (pp. 3-8). Madrid: Grafidridma.

37.Gaviria, J. L. (2015). Filosofía de la educación e investigación empírica: ¿Prioridad o paridad? Una respuesta a Gil Cantero y Reyero. En *Revista Española de Pedagogía*, 73(262), 499-517. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxyegre.uniandes.edu.co/8888/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=110262203&lang=es&site=ehost-live>

38.Gil Cantero, F., y Reyero, D. (2014). La prioridad de la filosofía de la educación sobre las disciplinas empíricas en la investigación educativa. En *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 263-280. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxyegre.uniandes.edu.co/8888/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=96516730&lang=es&site=ehost-live>

39.Gil, P. y Muñoz, D. (Ed.) (2013). *Que la escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, Consejo Internacional de Investigación y Recursos Lasalianos.

40.Gil, P. (2015-2016). *Panorama desde la torre: la historia y el futuro lasaliano. El itinerario lasaliano sobre el trasfondo de la historia de las ideas*.

Estudios Lasalianos. Roma: La Salle SIEL. Casa Generalizia.

41. Gil, P. (2013) La primera definición. Primera parte. En Gil y Muñoz (Ed.) *Que la escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano* (pp. 11-20). Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, Consejo Internacional de Investigación y Recursos Lasalianos.

42. Gil, P., Alpago, B., Hengemüle, E., Lauraire, L., Rummery, G. y Muñoz, D. (2013). La primera definición. Primera parte. En Gil y Muñoz (Ed.) *Que la escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano* (pp. 11-124). Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, Consejo Internacional de Investigación y Recursos Lasalianos.

43. Hansen, D. (2013) *El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura lo nuevo y la lealtad a lo conocido*. Madrid: Editorial Narcea.

44. Happé, F., Cook, J. L. y Bird, G. (2017). The Structure of Social Cognition/ In(ter)dependence of Sociocognitive Processes. En *Annual Review of Psychology*. 68, 243-67. Doi: 10.1146/annurev-psych-010416-044046.pdf

45. Hare, B. (2017). Survival of the Friendliest/ Homo sapiens Evolved via Selection for Prosociality. En *Annual Review of Psychology*. 68, 155-186. Doi: 10.1146/annurev-psych-010416-044201

46. Hebb, D. (1985). *Organización de la conducta*. Madrid: Debate.

47. Heidegger, M. (1953). *Ser y tiempo*. Heidegger en castellano. Recuperado de: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Heidegger,%20Martin/Heidegger%20-%20Ser%20y%20tiempo.pdf>

48. Hengemüle, E. (2009). *Educación en y para la vida. Perspectiva de la identidad de la educación lasallista*. Bogotá: Universidad de La Salle.

49. Hengemüle, E. (2013). La Salle: inserción social y laboral y capacitación cristiana. En Gil y Muñoz (Ed.) *Que la escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano* (pp. 39-62). Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, Consejo Internacional de Investigación y Recursos Lasalianos.

50. Houry, A. (2010). 50 años y más de los estudios lasalianos, crónicas y perspectivas. En *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 2-25.

51. Julia, D. (2006). Prefacio. En Lauraire L., *La de las escuelas. Enfoque pedagógico* (, pp. 5-13). Roma: Cahiers lasallians.

52. Lauraire, L. (2006). *La guía de las escuelas*. Roma: Chiers lasallians.

53. Lauraire, L. (2013). La metodología: factor de éxito. En Gil y Muñoz (Ed.) *Que la escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano* (pp. 63-78). Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, Consejo Internacional de Investigación y Recursos Lasalianos.

54. Lauraire, L. (2015). Conferencia. *Una pedagogía de la fraternidad*.
55. Lawton, J. T., Saunders, R. A. y Muhs, P. (1980). *Journal of Genetic Psychology*, 136(1), 121. <https://doi-org.ezproxyegre.uniandes.edu.co:8843/10.1080/00221325.1980.10534102>
56. Martínez, M. y Vasco, C. E. (2011). Sentimientos: encuentro entre la neurobiología y la ética según Antonio Damasio. En *Revista Colombiana de Bioética*. 6(2), pp. 181-194.
57. McCulloch, W. S. y Pitts, W. (1943). A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity. En *Bulletin of Mathematical Biophysics*, 5, 115-133.
58. Michell, J. (1990). *An Introduction to the Logic to Psychological measurement*. Erlbaum.
59. Moliner, M. (2012). Diccionario de uso del español. Barcelona: Gredos.
60. Muñoz León, D. (2003). Prólogo. En Gil y Muñoz (Ed.), *Que la escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano* (pp. 5-7). Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, Consejo Internacional de Investigación y Recursos Lasalianos.
61. Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
62. Pagès Santacana, A. (2016). Actualidad de la hermenéutica como filosofía de la educación. En *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 265-281. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxyegre.uniandes.edu.co:8888/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=114740514&lang=es&site=ehost-live>
63. Quinn, P. C., Lee, K. y Pascalis, O. (2019). Face Processing in Infancy and Beyond: The Case of Social Categories. En *Annual Review of Psychology*, 70, 165-189. Doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102753>
64. Reeve, C. L., y Bonaccio, S. (2011). The nature and structure of "intelligence." En T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham & S. von Stumm (Ed.), *Handbook of individual differences* (pp. 187-216). Oxford, England: Wiley-Blackwell.
65. Reflexión Lasaliana 3 (2017-2018). *Lasalianos sin fronteras. Creación de comunidades sostenibles. Cambios radicales en la demografía y el medio ambiente*. Roma: La Salle, Consejo General.
66. Regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (2015). Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
67. Ricard, M., Lutz, A. y Davidson, R. J. (2015). En el cerebro del meditador. En *Investigación y Ciencia*, 19-25.
68. Rodríguez, A. (2003). *La vocación del hermano hoy. Carta pastoral a los hermanos*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
69. Rodríguez, A. (2006). *Asociados al Dios de la historia. Nuestro itinerario formativo. Carta pastoral*

a los hermanos. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas.

70. Rosenblatt, F. (1958). The perceptron: A probabilistic method for information storage and organization in the brain. En *Psychological Review*, (65), 386-408.

71. Rummary, G. (2013). Papel de la comunidad en la pedagogía lasaliana. En Gil y Muñoz, (Ed.) *Que la escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano* (pp. 79-90). Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, Consejo Internacional de Investigación y Recursos Lasalianos.

72. Rutten, K. y Soetaert, R. (2013). Narrative and Rhetorical Approches to Problems of Education. Jerome Bruner and Kenneth Burke Revisited. En *Stud Philos Educ*, (32), 327-343.

73. Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. Doi: <http://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E52WK-6CDG>

74. Schieler, R. (2016). *Una llamada, muchas voces*. Roma: Carta pastoral a los hermanos. Hermanos de las Escuelas Cristianas.

75. Segovia, S. (2017). *Mindfulness: un camino de desarrollo personal*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

76. Steiner, G. (1974). On the Psychological Reality of Cognitive Structures: A Tentative Synthesis of Piaget's and Runer's Theories. En *Child Development*, 45, 891-899.

77. Süskind, P. (1997). *El perfume. Historia de un asesino*. Barcelona: Seix Barral.

78. Tébar B., L. (s.f.). La pedagogía de la fraternidad. La Salle crea la escuela cristiana popular.

79. Vallejo, F. (2013). *Logoi. Una gramática del lenguaje literario*. México: Fondo de Cultura Económica

80. Vasco, C. E. (2013). *Procesos, sistemas, modelos y teorías de la investigación educativa*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

81. Villalabeitia, J. (2014). *En los manantiales de la escuela popular cristiana*. Madrid: Ediciones La Salle.

82. Whiten, A. (2017). Social Learning and Culture in Child and Chimpanzee. En *Annual Review of Psychology*. 68, 129-154.

83. Gómez Restrepo, Fsc., H. G. (2006). Hacia la construcción del nuevo proyecto educativo universitario. *Revista de la Universidad de La Salle*, (42).





INDIVISA MANENT - LO UNIDO PERMANECE