Universidad de La Salle
Ciencia Unisalle

Libros en acceso abierto | Ediciones Unisalle

6-6-2016

Relectura de la guía de las escuelas: Una mirada desde la educación superior

Fernando Vásquez Rodríguez

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/libros

Recommended Citation
Vásquez Rodríguez, Fernando, "Relectura de la guía de las escuelas: Una mirada desde la educación superior" (2016). *Libros en acceso abierto*. 60.
https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/60

This Libro is brought to you for free and open access by the Ediciones Unisalle at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Libros en acceso abierto by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Relectura de la *Guía de las Escuelas:* una mirada desde la educación superior

Fernando Vásquez Rodríguez
Editor académico

COLECCIÓN PENSAMIENTO LASALLISTA 5

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

Relectura
de la
Guía de las Escuelas:
una mirada desde la educación superior

Fernando Vásquez Rodríguez
Editor académico

COLECCIÓN PENSAMIENTO LASALLISTA 5

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

Relectura de la *Guía de las Escuelas:* una mirada desde la educación superior / José Luis Meza Rueda y otros ; coordinador Fernando Vásquez Rodríguez. -- Bogotá : Ediciones Unisalle, 2016.
180 páginas : fotos, cuadros ; 17 x 24 cm.
(Colección Pensamiento Lasallista ; 5)
ISBN 978-958-8939-86-5
1. Escuelas católicas - Guías 2. Escuelas católicas - Historia - Siglo XVII 3. Educación superior 4. Educación Lasallista
I. Meza Rueda, José Luis, autor II. Vásquez Rodríguez, Fernando, 1955, coordinador. III. Serie.
371.071 cd 21 ed.
A1546442

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

ISBN: 978-958-8939-86-5
eISBN: 978-958-8939-87-2

Primera edición: Bogotá D. C., julio de 2016
© Derechos reservados, Universidad de La Salle

Edición
Oficina de Publicaciones
Cra. 5 No. 59A-44, Edificio Administrativo, 3er piso
PBX (57-1) 348 8000, extensión 1224
publicaciones@lasalle.edu.co

Editor académico
Fernando Vásquez Rodríguez

Coordinación editorial
Guillermo Alberto González Triana

Corrección de estilo
María Angélica Ospina

Diagramación
Nancy Patricia Cortés Cortés

Diseño portada
Ediciones Unisalle

Impresión
CMYK Diseño e Impresos S.A.S.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro sin el permiso previo por escrito.

Impreso y hecho en Colombia
Printed and made in Colombia

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN
Milton Molano Camargo 5

LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS NOVELES
EN LA *GUÍA DE LAS ESCUELAS*:
Lectura reflexiva de una preocupación de ayer y de hoy
José Luis Meza Rueda 15

LAS ESCUELAS CRISTIANAS DE JUAN BAUTISTA
DE LA SALLE
en el contexto pedagógico del siglo XVII
Pedro Nel Zapata Castañeda 31

LAS RUTINAS Y LOS HÁBITOS PARA MANTENER
EL "ORDEN" EN LAS ESCUELAS:
una mirada a la *Guía de las Escuelas Cristianas*
de Juan Bautista de La Salle
Patricia Moreno Fernández 41

DE LA CORRECCIÓN O EL CASTIGO
EN LA *GUÍA DE LAS ESCUELAS*:
¿una pedagogía preventiva o represiva?
Mirta Yolima Gutiérrez Ríos 49

LAS VIRTUDES DEL MAESTRO
según la *Guía de las Escuelas*
Rodolfo Alberto López D. 59

PRINCIPIOS DE LA ESCRITURA
EN LA ESCUELA LASALIANA
que potencian la producción escrita en la Universidad
Paulo Emilio Oviedo 69

EL SEGUIMIENTO, UNA ESTRATEGIA PRIMORDIAL
en la propuesta de Juan Bautista de La Salle
Adriana Goyes Morán 85

ENTRE EL ESPACIO SÍGNICO Y SIMBÓLICO:
a propósito de la *Guía de las Escuelas*
Ruth Milena Páez Martínez 95

LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN
Y FORMACIÓN DOCENTE
desde el referente de la *Guía de las Escuelas*
Olga Lucía Bejarano Bejarano 113

UNA MIRADA A LA *GUÍA DE LAS ESCUELAS*
para la nueva evangelización desde el uso de tecnologías
Jairo Alberto Galindo C. 127

LA *GUÍA DE LAS ESCUELAS*…
¿pobres ayer vs. pobres hoy?
Mónica María del Valle Idárraga 145

EL ACOMPAÑAMIENTO DEL MAESTRO
en la *Guía de las Escuelas*
Luis Evelio Castillo 153

CONTRAPUNTEO CON JUAN BAUTISTA DE LA SALLE
—una relectura de la *Guía de las Escuelas*—
Fernando Vásquez Rodríguez 165

PRESENTACIÓN

Con motivo de la celebración de los cincuenta años de la Universidad de La Salle de Bogotá y de los 125 años de presencia lasallista en Colombia, el grupo de profesores de la Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación, bajo la coordinación del maestro Fernando Vásquez Rodríguez, decidió llevar a cabo su ya consolidado y reconocido seminario, esta vez alrededor de una lectura contemporánea y en clave de educación superior de la *Guía de las Escuelas Cristianas*. El resultado de su trabajo académico —y vale la pena agregar, fraterno— es este libro que tengo el honor y el placer de presentar.

Encuentro en esta producción, fruto de la reflexión pedagógica de experimentados profesores de la Maestría, valiosos elementos que organizaré en tres grandes apartados. El primero tiene relación con su importancia en el marco de las apuestas institucionales de la Universidad de La Salle en este momento de su historia. El segundo gira en torno al contenido de cada uno de los capítulos, frente a los cuales hago una reseña particular. Y el tercero toca, de manera muy sucinta, algunas categorías comunes que aparecen a lo largo del libro, que me permiten también participar de modo tardío en el seminario y, de paso, invitar a cada lector a que amplíe los alcances de este, a partir de las nuevas reflexiones y proyectos que permean la acción universitaria lasallista.

I

Al iniciar la celebración del cincuentenario de la Universidad, fue claro para la comunidad académica que se trataba de una oportunidad para celebrar y agradecer a todos quienes habían contribuido a impulsar este proyecto universitario para la transformación social y productiva del país y, a la vez, era momento de mirar el futuro con esperanza y como oportunidad. Así lo expresó el Hno. Carlos G. Gómez al presentar el nuevo Plan Institucional de Desarrollo (PID) 2015-2020:

> Ciertamente, los próximos cincuenta años de la Universidad de La Salle han de construirse sobre las actuales fortalezas, la vocación trazada desde su fundación y la historia recorrida durante este medio siglo: una universidad comprometida con la paz y la justicia. (p. 7)

Este mismo espíritu permitió que se recogiera aquel proyecto diseñado luego del proceso de autoevaluación institucional del año 2012, que planteaba la necesidad de una reflexión sobre el lasallismo en perspectiva de educación superior; así mismo, hizo posible que se plasmara en el Programa 5 del nuevo PID, "Reflexión sobre el lasallismo en perspectiva de la educación superior", del Eje 2 "Formación de calidad, incluyente y pertinente". Este programa se definió así:

> La lasallanidad de la Universidad, de cara al futuro, se enriquecerá en la medida en que los temas medulares, como el servicio educativo de los pobres, la relación pedagógica situada, la creación educativa, el papel del laicado y la espiritualidad de la educación cristiana, sean temas persistentes en la reflexión de la Universidad. Es decir, una tarea pendiente: poder hacer una relectura situada y sistemática del pensamiento lasallista en la educación superior. Hasta ahora, hemos hecho trasposiciones descriptivas y metodológicas, más o menos adecuadas y pocas veces críticas y propositivas, para la tradición lasallista en la educación superior. (PID 2015-2020, p. 88)

El proyecto que encarna este libro desarrolla, a mi modo de ver, tres grandes elementos que se inscriben en esta apuesta institucional y que representan un "triunfo temprano" en las metas propuestas por el Programa 5, cuyo propósito es avanzar en la cobertura y la profundidad de las implicaciones del lasallismo en la pedagogía universitaria.

El primer elemento es la dinámica misma que dio origen a esta publicación: la del Seminario de Profesores de la Maestría en Docencia. Hace varios años ya que Fernando Vásquez Rodríguez, con su sabia terquedad, instauró este ejercicio, cuya importancia en la consolidación de la Maestría como un programa de alta calidad fue reconocida en su momento por los pares académicos designados por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Este seminario

tiene un profundo sentido lasallista; acuden rigurosamente los profesores de planta y de cátedra, quienes siguen el cronograma acordado desde el inicio del semestre, bajo una temática concertada que permite la necesaria discusión conceptual propia de los posgrados universitarios, pero a la vez atiende a las necesidades y condiciones de realidad del programa. En palabras del hermano Lauraire (2003), se trata de

> (…) una actitud dialéctica que no ha sido abandonada desde los orígenes: tener una visión clara, precisa, argumentada, del proyecto de educación humana y cristiana y, al mismo tiempo, preguntarse sin cesar por las condiciones reales, prácticas, adaptadas de su desarrollo. He aquí lo que hace perenne una tradición educativa. (p. 5)

El Seminario de la Maestría en Docencia es un espacio de discusión, reflexión y construcción. Su dinámica permite construir comunidad académica en un ambiente que celebra el conocimiento y hace presente lo humano. Instaura un ritual de encuentro, una responsabilidad compartida que *hace asociativa la misión educativa*, algo deseado en todas las comunidades académicas de la Universidad.

El segundo elemento tiene que ver con los diálogos fecundos que los participantes del Seminario entablan con las pedagogías contemporáneas y las ciencias sociales y que dotan de densidad conceptual y reactualizan los elementos de la tradición lasallista. La discusión sobre el papel del lasallismo en la educación superior se abre como posibilidad de acción y no solo como referencia arqueológica, aspecto que este Programa 5 del PID busca posicionar en la Universidad de La Salle. En ese sentido, este tipo de publicaciones marca una pauta para que desde otras disciplinas como las ciencias básicas, la ingeniería, las ciencias agropecuarias, el trabajo social, las ciencias administrativas, la economía o las ciencias de salud se propongan también discusiones que, de manera *crítica y propositiva*, exploten las posibilidades de la tradición para pensar los temas medulares de la reflexión pedagógica universitaria en contextos situados.

El tercer y último elemento de este primer apartado mira a los sujetos del Seminario: los profesores de la Maestría en Docencia. Con excepción de dos

o tres expertos en temas de lasallismo, con publicaciones en el área, los demás son noveles en la materia. Es tal vez la primera vez que ellos publican un texto en donde hacen abordajes lasallistas de sus disciplinas y ese es un encanto seductor de este libro. Un rasgo que habla del carácter laical que el lasallismo ha defendido desde sus inicios y que lo hace una propuesta abierta a hombres y mujeres de buena voluntad que, sin importar su confesión religiosa, pero con una profunda fe en lo humano, apuestan en colectivo por hacer de la educación una instancia revolucionaria y transformadora del mundo. Ese sentido se respira en esta publicación.

II

Trece capítulos constituyen este libro de *Relectura de la Guía de las Escuelas*, todos con matices y sabores distintos para el lector que se acerque a ellos. He construido mi propio mapa de lectura y, en torno a él, haré una breve reseña de cada texto. Encuentro tres tipos de artículos que he denominado así: los de carácter crítico, los que hacen extrapolaciones constructivas en torno a un tema particular para la educación superior y los que plantean una propuesta alternativa a partir de algunas premisas lasallistas.

Dentro del primer grupo, hay tres capítulos. Uno de ellos es el texto del Dr. Pedro Nel Zapata Castañeda, titulado "Las escuelas cristianas de Juan Bautista de La Salle en el contexto pedagógico del siglo XVII", el cual revisa los aportes de la *Guía de las Escuelas* y los compara con los de la *Didacta Magna* de Comenio que, junto con los del pedagogo alemán Wolfang Ratke y los de la escuela jesuítica, configuran, a juicio del autor, las bases de la pedagogía tradicional. El Dr. Zapata muestra las correspondencias entre unas y otras propuestas y los elementos que la propuesta lasallista no contempló. Todo esto permite entender el carácter pragmático de la pedagogía lasallista que constituyó "(…) en su momento todo un movimiento pedagógico que rompió con los esquemas educativos de finales del siglo XVI y comienzos del siglo XVII".

Luego encontramos el artículo de la Dra. Mirta Yolima Gutiérrez Ríos, titulado "De la corrección o el castigo en la *Guía de las Escuelas*: ¿una pedagogía preventiva o represiva?", donde se plantean las tensiones que genera la pro-

puesta de una pedagogía del corazón, cual es la lasallista, con las prescripciones detalladas del castigo plasmadas en la *Guía*. La autora hace potentes estas tensiones al contextualizar este manual y al encontrar en él una visión humanitaria de las penas y castigos, que enriquece además con la visión del penalista italiano Cesar Beccaria. Al final de su escrito, plantea unos sugerentes interrogantes respecto a los sistemas correctivos contemporáneos: "(…) ¿qué nos hace competentes para sancionar? ¿En qué momento es oportuno sancionar a un estudiante? ¿Cuáles son los efectos que producen las sanciones verbales y reprobatorias que reciben nuestros estudiantes en la construcción de su propia subjetividad e intersubjetividad?".

Para cerrar este primer grupo, podemos referir también el documento de la Dra. Mónica María del Valle Idárraga, "La *Guía de las Escuelas*… ¿pobres ayer vs. pobres hoy?". La autora concibe a los pobres como los sujetos privilegiados de la acción de un escrito del carácter de la *Guía* y dilucida la presencia de ese espíritu en los documentos de inspiración de la Universidad de La Salle en el siglo XXI, inquiriendo cómo ser fiel a esas apuestas sociales y cómo responder a las demandas de las sociedades capitalistas contemporáneas a las instituciones de educación superior. Para ello, formula algunas preguntas interesantes que abren la discusión: "¿Cómo puede la Universidad mantener su ideal en medio de estos jalonamientos internacionales? ¿Cómo se amolda? ¿Qué gana en ese amoldamiento la gente del común? ¿Qué se pierde como proyecto?".

En el segundo grupo, hay ocho capítulos. Para empezar, se encuentra el artículo de la experimentada profesora Patricia Moreno Fernández, titulado "Las rutinas y los hábitos para mantener el "orden" en las escuelas: una mirada a la *Guía de las Escuelas Cristianas* de Juan Bautista de La Salle". En este texto se realiza un nuevo acercamiento a las condiciones de organización del aula que pueden favorecer el aprendizaje de los estudiantes universitarios del siglo XXI en torno a las prácticas de lectura, la corrección, el silencio y la voz en las clases, las tareas y los registros. Frente al tema del silencio, unas sugerentes palabras de la autora invitan a la lectura de su texto: "El silencio comunica también cuando se reconoce al otro. Silencio y voz, voces orquestadas como otro ritual en las aulas que da la conciencia de hablar-escuchar para darle sentido al saber que se construye".

Otro texto en este grupo es el del profesor Rodolfo Alberto López, "Las virtudes del maestro según la *Guía de las Escuelas*". Este capítulo tiene un profundo aroma ético y espiritual; es un buen documento para trabajar en clases de ética profesional con maestros en formación y apela al mundo de las emociones con el propósito de generar conciencia acerca de qué se debe desaprender y aprender en la tarea de llegar a ser un buen profesor. El autor nos recuerda que el modelaje, la templanza, la humildad, la mansedumbre y la fe son pilares del maestro lasallista; sobre esta última afirma que es "(…) la certeza de que se [pueden] educar mejores seres humanos, no solo asistiendo a la escuela, leyendo en lengua vernácula y aprendiendo ciertos ademanes necesarios, sino por sobre todo viviendo el Evangelio".

A su vez, el profesor Paulo Emilio Oviedo, en su artículo "Principios de la escritura en la escuela lasaliana que potencian la producción escrita en la Universidad", desarrolla unas apasionantes reflexiones sobre el papel democratizador de la escritura en la escuela, la preocupación manifiesta de la *Guía* por desarrollar dicha capacidad en los estudiantes y los retos y posibilidades de la escritura en el ámbito universitario actual lleno de contradicciones, reclamos y exigencias que no siempre los docentes asumen con tono pedagógico. Afirma el profesor Oviedo:

> (…) la Universidad es la llamada a lograr que los estudiantes lleguen a ser miembros de una comunidad académica y profesional discursiva particular. Como propulsora del conocimiento, ya sea formativa, informativa o creativa, esta institución debe aprovechar la escritura para consolidar sus avances.

Luego, podemos encontrar el artículo de la profesora Adriana Goyes Morán, "El seguimiento, una estrategia primordial en la propuesta de Juan Bautista de La Salle". En este capítulo, la autora, con mucho tacto pedagógico, explicita las acciones pedagógicas derivadas del acompañamiento en torno a observar, registrar y retroalimentar. El texto teje, de manera clara y amena, los planteamientos de la *Guía* con aplicaciones al mundo universitario y se detiene con muy buenas apreciaciones en torno a una de las responsabilidades más olvidadas de los profesores, la de retroalimentar, que tiene que ver, en palabras de la autora,

> (…) en primera instancia, *con la relación que se establece frente al conocimiento*; en segunda instancia, *con el sentido del trabajo académico*: oferta y diversificación de las actividades, reconocimiento del saber-hacer que ya posee el estudiante y uso adecuado de herramientas e instrumentos para enfrentarse al nuevo conocimiento; y, en tercera instancia, *con la relación pedagógica que se establece en el aula* (…).

Enseguida, tenemos el sugerente capítulo de la Dra. Ruth Milena Páez Martínez, titulado "Entre el espacio sígnico y simbólico: a propósito de la *Guía de las Escuelas*". Este texto sumerge al lector en un apasionante recorrido semiótico por los objetos de la escuela que, a la luz de lo que se encuentra en la *Guía*, permite comprender el poderoso sentido de los rituales del tiempo y del espacio escolar atados a lo identitario, a la construcción de los vínculos. En verdad, me encontré con un novedoso abordaje de reflexión lasallista que cierra con una hermosa invitación de la autora:

> (…) quizás hace falta darle a la escuela, como espacio físico que es, un carácter de casa (sabemos que no es la casa donde habitan quienes la conforman), en el sentido de un espacio externo que favorece la construcción del espacio interior o la casa interior que tanto los niños como los adultos necesitan para renovar la rutina escolar cada día. Habrá de considerarse un espacio geométrico de la escuela que posibilite las vivencias y experiencias de todos.

También en este grupo se puede incluir el artículo "Los procesos de inclusión y formación docente desde el referente de la *Guía de las Escuelas*", escrito por la profesora Olga Lucía Bejarano Bejarano, experta en temas de inclusión. Lo expuesto en estas páginas es un interesante referente para la tarea de la Universidad de La Salle, indicada por el PID 2015-2020, respecto al desarrollo conceptual e implementación de pedagogías inclusivas en el mundo de la educación superior. La relectura lasallista que hace la profesora Bejarano señala grandes retos que

> (…) pueden ser traducidos en las prácticas pedagógicas. Estos son resignificados en el contexto de la *Guía de las Escuelas*, excusa para nuevas construcciones y aportes para consolidar concepciones, cambiar actitudes y apostarle a lo posible que, a veces, parece utópico.

Por su parte, el profesor Jairo Alberto Galindo, en la línea que ha venido construyendo sobre educación y nuevas tecnologías, presenta el texto "Una mirada a la *Guía de las Escuelas* para la nueva evangelización desde el uso de tecnologías". Se trata de una lectura humanizadora del uso de la tecnología que es posible rastrear desde las escuelas lasallistas del siglo XVII y cuyo propósito es favorecer las condiciones del aprendizaje: "¿Qué capítulos tendría esa nueva *Guía*? ¿Qué indicaciones nos daría para tomar la tableta, para usar el tablero inteligente, para organizar audiovisualmente un material escolar?", interpela el profesor Galindo.

Por último, está el artículo de uno de los expertos lasallistas que escribe en este libro, el profesor Luis Evelio Castillo Pulido, quien retoma uno de sus temas de reflexión bajo el título de "El acompañamiento del maestro en la *Guía de las Escuelas*". Desde el ser del maestro, el profesor Castillo muestra las características de un acompañamiento que implica guiar, aconsejar, cuidar, vigilar y corregir. Subraya el carácter mediador del educador y su condición profundamente vocacionada, rasgo esencial del educador lasallista y concluye afirmando: "(…) más que el cumplimiento de una función, el carácter del maestro lasallano dependerá, en primer lugar, de su ser, sentir y actuar que, en mucho, se derivan del modelo de Cristo Jesús, de quien han recibido su ministerio".

Para finalizar, en el tercer grupo de artículos podemos reunir dos textos magistrales. El primero es el del Dr. José Luis Meza Rueda, quien ya nos tiene acostumbrados a sus agudos análisis, a sus valiosos y citados aportes, y a su escritura amena y directa. Esta vez abre el libro con su escrito "La formación de los maestros noveles en la *Guía de las Escuelas*: lectura reflexiva de una preocupación de ayer y de hoy". En él, hace un recorrido histórico por la formación inicial de los maestros para detenerse en el aporte de Juan Bautista de La Salle y develar matices que se encuentran en la *Guía* y que deberían iluminar las prácticas contemporáneas hacia auténticos programas de acompañamiento de profesores novatos. El texto cierra con la presentación personal de una práctica pedagógica que el Dr. Meza ha venido implementando, junto a otros colegas del Departamento de Formación Lasallista, en el Laboratorio Lasallista de la Maestría en Docencia, el cual se constituye en un auténtico espacio de formación docente desde la reflexividad. Todos estos elementos aportados por el autor nos permiten terminar la lectura con la sensación de que tenemos lasallismo para rato.

El segundo es el capítulo que cierra el libro, de autoría del maestro Fernando Vásquez Rodríguez y que lleva por título "Contrapunteo con Juan Bautista de La Salle —una relectura a la *Guía de las Escuelas*—". Como en todos sus textos, el maestro Vásquez despliega su talento escritural y muestra a la vez profundidad y estilo didáctico. Enseña con lo que dice y como lo dice. En los últimos años, ha afinado la escritura de los textos cortos y profundos, como lo enseñó en uno de sus últimos libros: *Pensar en aforismos*. Este contrapunto con Juan Bautista de La Salle es una lectura para degustar, para sentir, para compartir. Y también, sin lugar a dudas, una invitación a escribir, como lo expresa el autor:

> (…) se escribe también con el cuerpo y al cuerpo hay que educarlo, afinarlo en sus gestos, corregirlo en sus hábitos. Qué bueno sería para nuestra profesión docente seguir el consejo dado en la *Guía de las Escuelas* a los alumnos: "escribir al menos dos páginas diarias, una por la mañana y otra por la tarde".

III

Una lectura transversal de los trece capítulos del libro me sugieren cuatro categorías que aparecen como recurrentes preocupaciones de los autores y que son ricas en pos del cumplimiento de una de las metas del Programa 5, mencionado al inicio de esta presentación: *Crear espacios de reflexión e interiorización permanente para la comunidad universitaria lasallista, vinculados a los retos de la educación lasallista desde la relación pedagógica situada, la creación educativa, el papel del laicado y la espiritualidad de la educación cristiana.*

La primera de estas categorías es la de *acompañamiento*, tal vez por ser el rasgo más propio de la relación pedagógica en el lasallismo y uno de los temas a los que más se les ha dado espacio en las reflexiones universitarias, debido a su vínculo con otras prácticas como la consejería, la tutoría y la mentoría, así como a su relación con asuntos como el seguimiento y la retroalimentación. Pero también, creo yo, porque vivimos tiempos de profundas soledades y desconfianzas. Sociedades que han exacerbado el culto a lo individual y han implantado un régimen de lo efímero, de lo voluble, de lo incierto. Un mundo así necesita de compañeros, no solo los estudiantes, también los maestros. Acompañantes que quieran recorrer un trecho del camino y ayudar a encontrar las mejores opciones, seres capaces de

escuchar con el corazón, de dar la mano y establecer parámetros. Construir una pedagogía del acompañamiento para el mundo de la educación superior será una de las tareas que irán de la mano con las pedagogías inclusivas, planteadas como horizonte en el PID 2015-2020 de la Universidad de La Salle. Un sello distintivo que el mundo necesita más que nunca.

La segunda categoría es la de *formación docente*. A diferencia de los maestros del siglo XVI en los inicios de las escuelas de Juan Bautista de La Salle y sus hermanos, los universitarios de hoy están ampliamente preparados en sus saberes disciplinares. Pero, al igual que aquellos, los de hoy tienen profundas necesidades de naturaleza pedagógica y didáctica. La profesionalización del ejercicio docente universitario es cada vez más una urgente necesidad. Las exigencias de las competencias, la crisis de la evaluación del aprendizaje, el multiperfil que se le exige al profesor y la demanda permanente de innovación educativa, entre otros, provocan que el carisma lasallista retome su iniciativa original de formación de maestros y la lleve con fuerza al ámbito de la educación superior.

La tercera categoría tiene que ver con el ser del docente, con sus competencias intrapersonales, o en términos más clásicos, con la *espiritualidad* del educador. Sin lugar a dudas, los profesores de hoy tenemos sed de sentido y el lasallismo es una fuente inagotable. Juan Bautista de La Salle construyó una teología de la educación que puede ser actualizada y releída en los contextos universitarios actuales y que, en textos como las *Meditaciones* y la *Guía de las Escuelas*, encuentra referentes para la identificación de los propios itinerarios de la vocación como maestro.

Para concluir, la lectura de este libro me abrió la puerta a muchas categorías emergentes que tocan la realidad de la educación universitaria actual y que requieren de elaboraciones lasallistas centradas en la persona, construidas en comunidad, vividas en fe y esperanza, y asumidas con pasión desbordante.

Milton Molano Camargo
Docente investigador, Universidad de La Salle
Jefe de la División de Planeamiento Estratégico

LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS NOVELES EN LA *GUÍA DE LAS ESCUELAS*: lectura reflexiva de una preocupación de ayer y de hoy

José Luis Meza Rueda[1]

La enseñanza es una profesión ambivalente. En ella te puedes aburrir soberanamente, y vivir cada clase con una profunda ansiedad; pero también puedes estar a gusto, rozar cada día el cielo con las manos, y vivir con pasión el descubrimiento que, en cada clase, hacen tus alumnos. (…) nadie nos enseña a ser profesores y tenemos que aprenderlo nosotros mismos por ensayo y error. Aún me acuerdo de mi primer día de clase: toda mi seguridad superficial se fue abajo al oír una voz femenina a mi espalda: "¡Qué cara de crío. A éste nos lo comemos!". Aún me acuerdo de mi miedo a que se me acabara la materia que había preparado para cada clase, a que un alumno me hiciera preguntas comprometidas, a perder un folio de mis apuntes y no poder seguir la clase... Aún me acuerdo de la tensión diaria para aparentar un serio academicismo, para aparentar que todo estaba bajo control, para aparentar una sabiduría que estaba lejos de poseer... Luego, con el paso del tiempo, corrigiendo errores y apuntalando lo positivo, pude abandonar las apariencias y me gané la libertad de ser profesor.

J. M. Esteve, "La aventura de ser maestro" (2003)

Introducción

La preocupación por la formación de los maestros principiantes se remonta a los inicios de la historia de la educación. Aunque no ha sido de la misma manera ni con igual propósito, podemos evidenciar una preocupación por parte de los maestros más experimentados hacia aquellos que apenas incursionan en el camino de la enseñanza bajo tres insistencias que parecen comunes: *ser-saber-hacer*. *Ser*, porque es importante que el maestro esté convencido de su profesión y de su vocación. *Saber*, porque si se quiere enseñar algo (una idea o una teoría, un valor o una virtud, una habilidad o una competencia),

[1] Doctor y Magíster en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciado en Educación y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Especialista en Educación Sexual de la Fundación Universitaria Monserrate. Especialista en Desarrollo Humano y Social del Instituto Pío X, Madrid, España. Profesor e investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle y la Pontificia Universidad Javeriana. Autor de los libros *La afectividad y el proyecto de vida* (1996), *El discernimiento y el proyecto de vida* (2002), *Educadores, ministros de la Iglesia* (2005), *Historias de maestros para maestros* (2008), *Formación ético-política* (2012) y *Educar para la libertad* (2013). Miembro del equipo de investigación Formación Ciudadana, Ética y Política. Correo electrónico: jlmeza@unisalle.edu.co

es necesario haberla aprehendido con la mayor profundidad posible. Y *hacer*, porque la enseñanza es esencialmente una acción intencionada, es una práctica pensada, es un modo de comunicar algo de forma tal que pueda ser aprendido por otro. Por supuesto, esta triada también se evidencia en el pensamiento pedagógico de San Juan Bautista de La Salle y, de manera específica, en la *Guía de las Escuelas Cristianas* (1706/2012). De hecho, esta obra contiene un apartado dedicado a la formación de los maestros noveles y, sin embargo, toda ella quiere dar luces a aquellos que quieren ser maestros de escuela.

Dentro de este cometido se inscribe el presente capítulo con sus tres partes. En la primera, daremos unas puntadas sobre la formación de los maestros novatos como una preocupación que ha estado en la mente y el corazón de algunos maestros a lo largo de la historia. En la segunda parte, nos detendremos en la manera como aparece dicha preocupación en el planteamiento pedagógico de J. B. de La Salle. Finalmente, intentaremos una actualización del énfasis lasallista para aquellas instituciones que procuran la formación y el acompañamiento de profesores noveles.

La preocupación por la formación de los maestros noveles

En términos generales, ha existido una sólida creencia a lo largo de la historia que reconoce la importancia de aquel que hace las veces de maestro. Hemos aprendido porque alguien nos ha enseñado. Esta es una de las razones que también permite reconocer una preocupación por la formación del maestro en las tres vertientes que señalábamos anteriormente: ser, saber y hacer. Podemos reconocerlas con mayor o menor intensidad cuando Sócrates le enseña a Platón los caminos dialéctico y mayéutico para discurrir y buscar la verdad. En Jesús, cuando enseña a través de parábolas y de su propia vida el mensaje principal del Evangelio (la buena nueva del reinado de Dios, Mt 10,7) y orienta a sus discípulos sobre la forma como debían comunicarlo a las gentes (Mt 7,29). En Pablo, cuando instruía a los nuevos *didáskalos* para que asumieran con entereza su función como lo hizo, por ejemplo, con el joven Timoteo: "Si esto enseñas a los hermanos, serás buen ministro de Jesucristo, nutrido con las palabras de la fe y de la buena doctrina que has seguido (…) Que ninguno desprecie tu juventud, sino sé ejemplo de los creyentes en palabra, conducta, amor, espíritu, fe y pureza.

No descuides este don que hay en ti…" (1 Tim 4,6ss). Y, en la *Didajé*, tal vez el texto más antiguo del cristianismo dedicado a la enseñanza, en el cual se pide: "Así, pues, escojan ustedes ministros dignos del Señor, hombres justos y desinteresados, honestos y probados, para que ellos ejerzan entre ustedes el ministerio de profetas y maestros" (Didajé XV, I).

Si damos un salto largo en el tiempo, también vemos la preocupación en el humanista Erasmo de Rotterdam (1466-1536) y en el pedagogo checo Comenio (1592-1670). El primero señaló en *La enseñanza firme pero amable de los niños* la importancia de una formación completa y un salario consecuente para el maestro. Para él, todo docente necesitaba de una preparación específica. Además, tenía que aprender más de lo que iba a enseñar. Desde ese entonces, Erasmo consideró la competencia profesional del profesor. De otra parte, también vemos la preocupación en Comenio cuando, en su *Didáctica Magna*, preguntándose por el modo a través del cual se debe enseñar, respondía con una metáfora inspirada en la naturaleza: sembrar y plantar. En sus palabras:

> Sólo toca, por tanto, a los que instruyen a la juventud el sembrar con destreza en las almas las semillas de las doctrinas, regar abundantemente las plantitas de Dios; el éxito e incremento vendrán de arriba. ¿Quién no sabe que hace falta cierto arte y pericia para sembrar y plantar? Ciertamente, con un arboricultor imperito que llene de plantas un huerto la mayor parte de ellas perecerá, y si alguna germina y sale, más será debido a la casualidad que a su arte. El prudente obra con seguridad, conociendo qué, dónde, cuándo y cómo ha de operar o dejar de hacer, y así nada le puede salir mal. (Comenio, 1998, p. 43)

El llamado a la prudencia que hace Comenio a los maestros (principiantes) se complementa con este otro de Rousseau (1712-1778) que podemos leer en el *Emilio*:

> Ruégoos, jóvenes maestros, que reflexionéis en este ejemplo y os acordéis de que, en todo, vuestras lecciones más deben consistir en acción que en discursos, porque con facilidad se olvidan los niños de lo que han dicho y lo que han oído, pero no de lo que han hecho y les ha sucedido (…) Maestros, dejaos de puerilidades, sed virtuosos y buenos

> y grábense vuestros ejemplos en la memoria de los alumnos, en tanto que pueden penetrar en su corazón. (1762/2000, pp. 104, 110)

O con el que hace un pedagogo mucho más nuestro, mucho más cercano y, tal vez, mucho más querido, en su obra *Cartas a quien pretende enseñar:*

> Es preciso atreverse, en el sentido pleno de esta palabra, para hablar de amor sin temor de ser llamado blandengue, o meloso, (…) es preciso atreverse para jamás dicotomizar lo cognoscitivo y lo emocional. Es preciso atreverse para quedarse o permanecer enseñando por largo tiempo en las condiciones que conocemos, mal pagados, sin ser respetados y resistiendo el riesgo de caer vencidos por el cinismo (…). Por eso es que una de las razones de la necesidad de la *osadía* de quien quiere hacerse maestra, educadora, es la disposición a la pelea justa, lúcida, por la defensa de sus derechos, así como en el sentido de la creación de las condiciones para la alegría en la escuela. (Freire, 2010, p. 26)

Las palabras del pensador brasileño nos hacen caer en cuenta de que la escuela, la educación y la pedagogía modernas han actualizado la preocupación por la formación de los maestros de una forma mucho más sistematizada y orgánica. Reflejo de ello son los innumerables estudios, investigaciones y propuestas[2] de todas las latitudes que giran en torno a la profesión educadora, la formación para el profesorado, el malestar docente, el carácter profesional y vocacional de la docencia, o las competencias didácticas sobre saberes específicos. En este abanico de posibilidades se encuentran propuestas que hacen un mayor énfasis en lo pedagógico-didáctico, otras en lo deontológico, otras en el dominio disciplinar y, sin embargo, algo queda por considerar: lo antropológico. ¿Podríamos encontrar alguna luz en las intuiciones del patrono de los educadores?

[2] A manera de ejemplo, véase el artículo de Gabriela Messina "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa" (1999), que referencia más de setenta trabajos sobre el tema (disponible en http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04.htm), y el libro de Denisse Vaillant, *Formación de formadores: estado de la práctica* (2002), cuyo capítulo 2 ("La formación de formadores: estado del arte") referencia casi un centenar de trabajos del mundo hispano.

La preocupación de J. B. de La Salle por los maestros principiantes

Debemos regresar en la línea del tiempo para incursionar en el pensamiento pedagógico lasallista que encuentra una de sus mejores expresiones en la *Guía de las Escuelas Cristianas*. Sin duda, resulta interesante que el apartado "Formación de los maestros noveles" no solo responda a dicha preocupación, sino que tenga un planteamiento armónico e integral sobre el *ser*, *saber* y *hacer* del maestro. Desde ya salvamos aquel principio que reza "distinguimos pero no separamos", precisamente porque se trata de una triada relacional que da cuenta de lo que es [debe ser] el maestro.

En su primer artículo, el hijo de Reims centra la formación de los maestros noveles en *lo que no deben tener* pero tienen y en *lo que deben tener* pero no tienen (*GE* 25,1,1). Resulta interesante esta lógica, aunque no podemos dejar de preguntarnos por qué no solo señala aquello que *no debe tener,* sino que, además, le dedica más de 66 artículos contra los 41 artículos que versan sobre lo que debe tener un maestro novel. Frente a esto, sería posible plantear una hipótesis de trabajo. J. B. de La Salle quiere provocar una toma de conciencia sobre aquello que ocurre frecuentemente en y con los maestros de su tiempo —que no es deseable en y para sus escuelas— y, por tanto, busca que no haya ni un asomo de ello en sus propios maestros (*GE* 25,1,2): hablar demasiado, actividad excesiva, ligereza, precipitación, excesivo rigor y dureza, impaciencia, hastío hacia algunos, lentitud, torpeza de movimientos, flojedad, fácil desaliento, preferencias y amistades particulares, espíritu de inconstancia e improvisación y exterior disipado. Pero, igualmente, propone unas cualidades que se encuentran frontalmente con las *virtudes del buen maestro*[3], como son: decisión, autoridad y firmeza, circunspección (exterior grave, digno y modesto), vigilancia, atención sobre sí, compostura, prudencia, aire simpático y atrayente, celo y facilidad para hablar y expresar con claridad y orden lo que se enseña (*GE* 25,3,0).

[3] El primer texto impreso de la *Guía de las Escuelas*, de 1720, termina nombrando, sin comentarios, las doce virtudes del buen maestro: *gravedad, silencio, humildad, prudencia, sabiduría, paciencia, mesura, mansedumbre, celo, vigilancia, piedad y generosidad*. Este conjunto se puede reagrupar en torno a tres ejes fundamentales, que, a nuestro modo de ver, siguen manteniendo vigencia: la interioridad, el dominio de sí y el compromiso educativo. Otro desarrollo de estas se encuentra en *Las doce virtudes del buen maestro de San J. B. de La Salle explicadas por el Hermano Agatón* (1898) y su actualización por A. Morales en el apartado "El estilo pedagógico lasallista: las doce virtudes de un buen maestro" (1990) y por F. Vásquez en el capítulo "Pensar de nuevo las doce virtudes del maestro lasallista" (2007).

En alguna otra ocasión, señalábamos que nada hay en la *Guía* que hubiera sido producto de una lúcida elucubración; antes bien, es el resultado de lo que la práctica misma había validado a través de aquellos años. En consecuencia, también podríamos decir que lo expuesto anteriormente no es muestra de un "virtuosismo exacerbado", sino, por el contrario, es la respuesta a una realidad dramática palpable sobre los maestros. Prueba de ello podría ser la reseña de Chartier, Compère y Julia (1976) sobre aquel siglo:

> Para todo el que quería promover una escolarización caritativa, el problema de los maestros era uno de los más agudos. A mediados del s. XVII hay una queja unánime contra la incapacidad y las malas costumbres de los maestros de las pequeñas escuelas urbanas. Escuchemos, por ejemplo, a Démia: "La mayoría de los maestros ignoran no sólo el método para leer y escribir bien, sino incluso los principios de la religión: entre éstos los hay que son herejes, impíos y que han ejercido profesiones infames; bajo su guía, la juventud corre riesgo evidente de perderse. Los procesos verbales de las escuelas de Lyon o Saint-Étienne están llenos de amargos atestados contra la ignorancia, la borrachera o la grosería de esos hombres que sólo por necesidad o por azar se han hecho pedagogos". (pp. 67-68)

Esta descripción se complementa con esta otra de 1688 del mismo Charles Démia, contemporáneo de J. B. de La Salle e inquieto por el problema de la educación:

> Por más que uno se esfuerce por establecer escuelas, nunca se consigue de veras a menos que haya buenos maestros para llenarlas; y nunca habrá buenos maestros si no han sido formados y adiestrados para esta función... Sin embargo y para colmo de desgracias, hoy vemos que este empleo tan santo e importante es ofrecido a los primeros que llegan; porque saben leer y escribir y porque son inválidos y desvalidos (aunque también viciosos) se les confía el cuidado de la juventud, sin tener en cuenta que por hacer bien a un particular se perjudica a todo el público. Y puesto que no hay lugares establecidos donde presentar esta idea eminente y donde encontrar buenos Maestros en caso de necesidad, resulta que este empleo está expuesto al desprecio, y a menudo

> se cubre con miserables, desconocidos y gente insignificante, incapaces de inspirar la piedad, la idoneidad y la honestidad, cosas que, por lo común, ellos no tendrán jamás, a menos que lo aprendan y que se formen en un centro creado para esto. (Poutet, 1994, pp. 154-155)

Lo que resulta loable es que J. B. de La Salle, antes que desanimarse frente a esta realidad, haya tenido la tenacidad y una actitud proactiva para echar a andar lo que sería conocido en su momento como los Seminarios de Maestros, tanto urbanos como rurales, bajo una idea precisa de lo que debería adquirir aquel que se interesara por ser maestro. No obstante, tamaña empresa no era un asunto individual; se trataba de un propósito comunitario o corporativo. Prueba de ello es que el apartado en cuestión de la *Guía* está dirigido a los *formadores* de maestros noveles y no a estos últimos. Si nos damos cuenta, La Salle le habla a un tercero sobre el cual pesa la responsabilidad de dicha formación, por eso se entiende que diga: "(…) hacerle notar de inmediato (…) decirle lo que hubiera debido hacer para no hablar (…)" (*GE* 25,2,1,2); "(…) al comienzo no hay que exigirles que guarden silencio durante un largo espacio de tiempo (…)" (*GE* 25,2,1,4); "(…) hay que incitarle, en primer lugar, a que se mantenga tranquilo, sentado en su sitial (…)" (*GE* 25,2,2,4); "(…) no permitirles los castigos demasiado frecuentes (…)" (*GE* 25,2,4,1); "(…) exigirles que nunca impongan ningún castigo sino después de algún momento de reflexión (…)" (*GE* 25,2,4,11); "(…) a todos los maestros noveles hay que infundirles caridad perfecta y desinteresada hacia el prójimo (…)" (*GE* 25,2,5,1), entre otros.

Más todavía, en algunos casos se nombra explícitamente al formador para que no quepa duda de su responsabilidad: "*el formador* hará que se den cuenta de que estos tipos de amistades particulares son causa de muchos y grandes inconvenientes (…)" (*GE* 25,2,9,11); "*el formador* hasta podrá disimular el motivo que tengan para ello, y animar a los maestros noveles a que se venzan en tales ocasiones (…)" (*GE* 25,2,5,6); "*el formador* tendrá, pues, cuidado para lograr que los maestros noveles a quienes ha de formar eviten estos dos extremos, a saber: el exterior demasiado disipado, ligero, superficial y poco circunspecto, y el recogimiento excesivo, la aplicación constante al recogimiento, que impide lo que se debe poner para velar por los alumnos" (*GE* 25,2,10,2).

Con todo, podríamos preguntarnos por aquel que fungía como formador. Podemos intuir que era otro maestro con más años de experiencia que, desde el principio, estaba al lado del maestro novel: "En la medida de lo posible, a un maestro novel lo pondrá cerca de otro que desempeñe bien su deber" (*GE* 25,3,1,30). Pero también podría ser el director o inspector de las escuelas (*GE* 21,2). En todo caso, el novel maestro no estaba desamparado a su propio arbitrio. Era el acompañamiento constante lo que podía asegurar una retroalimentación regular sobre aquello que resultaba tanto acertado como desacertado con respecto a la idea lasallista de ser maestro.

Como dijimos anteriormente, tal idea no puede desvincularse de otros escritos de La Salle. Por eso, resultaría clarificador elaborar un estudio comparativo entre las *Reglas de cortesía y urbanidad*, la *Guía de las Escuelas* y la *Regla del formador de maestros noveles*. Por ejemplo, para el futuro maestro, conseguir un comportamiento honesto y digno consistía ante todo en eliminar el nerviosismo, la negligencia y la superficialidad, lo ridículo y extravagante que pudiera verse en su manera de vestir, hablar, andar o en su manera de estar y presentarse delante de sus alumnos. Si sumamos esto a lo propuesto en *Las doce virtudes del buen maestro*, *Las meditaciones para el tiempo de retiro*, *Las meditaciones para los domingos y fiestas*, y las innumerables cartas de J. B. de La Salle, podemos ver su firme propósito por dignificar al maestro, por darle la importancia a su función y por hacer de él el alma de la escuela[4].

Esto se constituye en una veta inmensa de trabajo que excede el propósito de este capítulo; sin embargo, a manera de ejemplo, podemos traer a colación la Meditación 33. En ella, el Fundador aprovecha la parábola del Buen Pastor (Jn 10,11-16) para ofrecer una síntesis sobre las cualidades del maestro que aparecen en la relación pedagógica con sus estudiantes:

[4] En varias teorías pedagógicas se afirma que el estudiante es el centro de la educación (y de la escuela). En diversas ocasiones, también se ha dicho lo mismo de la educación lasallista. Sin embargo, valdría la pena ahondar para validar tal afirmación al menos en el caso que nos ocupa. No hay duda de que La Salle creía en la importancia del alumno, pero también en la del maestro, razón por la cual hemos dicho con mucha frecuencia que la pedagogía lasallista tiene una bi-centralidad, no una uni-centralidad como la que tiene un círculo, sino como la de una elipse. Esto también nos permitiría comprender por qué para La Salle no es posible la educación si no hay un vínculo entre maestro y discípulo. Al respecto, véase Meza (2006).

> *Punto I. Jesucristo, en el evangelio de este día, compara a quienes tienen cargo de almas con el Buen Pastor, que cuida con esmero de sus ovejas; y una de las cualidades que ha de tener, según el Salvador, es conocerlas a todas, indistintamente. Este ha de ser también uno de los principales cuidados de quienes están empleados en la instrucción de otros: saber conocerlos y discernir el modo de proceder con ellos. Pues con unos se precisa más suavidad, y con otros más firmeza; algunos requieren que se tenga mucha paciencia, y otros que se les aliente y anime; a algunos es necesario reprenderlos y castigarlos para corregirlos de sus defectos; y hay otros que hay que vigilar continuamente, para evitar que se pierdan o extravíen.*
> *Este proceder depende del conocimiento y del discernimiento de los espíritus. Es lo que debéis pedir a Dios a menudo e insistentemente, como una de las cualidades que más necesitáis para guiar a aquellos de quienes estáis encargados.* (La Salle, 1730/2001, p. 337)

En este fragmento de la meditación, podemos apreciar un movimiento en "L" que vincula lo inmanente con lo trascendente, lo humano con lo divino y la acción con la reflexión. Por un lado, hay un llamado al conocimiento personalizado del estudiante con los medios que se cuentan. "Conocer a todos sus alumnos distintamente" es una constante del pensamiento pedagógico de La Salle: no hay verdadera acción educativa que no se base en el conocimiento lo más pormenorizado posible del estudiante. Pero, de otro lado, La Salle alienta al maestro en el discernimiento de espíritus. Esta expresión es profunda. El conocimiento personalizado exige un esfuerzo de observación y de diálogo, pero también de comprensión, de empatía, de iluminación interior que se puede conseguir en la oración (Lauraire, 2003, p. 20). Si se quiere, para La Salle, la acción del buen maestro no se reduce a la exterioridad, a hacer las cosas bien; también ocurre en su interioridad.

Sin duda, la propuesta lasallista se caracteriza por el lugar central del maestro. Esta es una de las preocupaciones axiales de La Salle, uno de sus polos de atracción, la idea directriz de su pensamiento pedagógico y de su acción educativa (Hengemüle, 2003, p. 148). Por eso, como consecuencia cierta, él se plantea el problema de su formación. Cree, como también lo creyeron otros, según vimos, que los maestros de escuela debían recibir una preparación especial, ser formados cuidadosamente para su función. El oficio de enseñar debía ser aprendido. La Salle ve en su realidad una escasez palmaria

de maestros aptos, preparados y dedicados; más bien, resultaba evidente la mediocridad y la falta de empeño pedagógico. Resulta interesante señalar que diversos historiadores de la educación coinciden en afirmar que La Salle concebía un maestro que no fuera sacerdote, que fuera laico; que estuviese imbuido de un concepto elevado de su misión y que se considerara llamado para ella por una vocación particular; que fuera un profesional solidario, dedicado íntegramente y de manera estable a su tarea; que practicara ciertas virtudes características y que viviera su vocación con un realismo místico (Hengemüle, 2003, p. 151). Si nos detenemos un poco en esto caeremos en cuenta de que estamos frente a algo revolucionario: La Salle transformó la enseñanza en las escuelas elementales de una ocupación improvisada a una vocación digna de ser llamada *profesión* (Butts, 1955; Edelvives, 1935). En otras palabras, propugnó por el derecho del maestro de dedicar todo su tiempo al trabajo escolar. Por tanto, podríamos suponer un orgullo natural por parte de quien era maestro, un sujeto dedicado a la escuela. Esta no debía ser una entretención o actividad secundaria.

La preocupación actual por la formación de los maestros novatos y los no tan novatos

Nos gustaría comenzar este apartado de una forma alentadora, con palabras parecidas a estas: "En nuestro país existe una innumerable cantidad de programas, estrategias y actividades para acompañar a los(as) maestros(as) que recién inician su labor tales como…". Pero no es así. Hay excepciones por parte de algunas escuelas normales superiores y facultades de educación, pero son eso, una excepción. Muchas veces nos hemos preguntado sobre las razones por las cuales los estudiantes de cualquier programa de licenciatura tienen su práctica profesional solo al final de la carrera, en alguna institución educativa que ha convenido que tales estudiantes "ensayen su profesión" en cierta clase que resulte lo menos problemática posible —o, tal vez, la más problemática para que el profesor pueda tener un momento de respiro—. Cuando el principiante llega, es la oportunidad que tiene el docente en propiedad para "hacer aquellas vueltas que no puede hacer a otra hora" o para tomarse una taza de café en la sala de profesores. Y, si el novato cuenta con suerte, el responsable de la práctica pedagógica lo visitará un par de veces durante el semestre para observarlo con actitud punitiva o decirle algo "que

le sirva para más adelante". Al final, el novel profesor queda solo y se repite la historia de Esteve con la cual hemos iniciado este capítulo: un aprendizaje por ensayo y error.

En realidad, son pocos los países que cuentan con programas de acompañamiento de los profesores novatos y, sin embargo, existen algunos modos a través de los cuales se inician. Al respecto, Vonk (1995) expone una clasificación con cuatro modelos:

1. Modelo "nada o húndete" (*swim-or-sink*): es el más frecuente en las instituciones educativas. En él, prácticamente no hay apoyo ni interacción con los pares, ya que supone que el desarrollo profesional es un asunto de responsabilidad individual. La aceptación por el grupo dependerá de que el nuevo docente demuestre previamente o dé una prueba fehaciente de su capacidad.

2. Modelo de "compañerismo" (*collegial*): supone cierta relación del nuevo profesor con alguno de los pares, pero de modo inestructurado e informal; en dicho contexto, un "colega" docente, a petición del interesado, puede proporcionarle ayuda para algunos asuntos específicos del funcionamiento docente (manejo del aula, técnicas docentes).

3. Modelo de "adquisición de competencias necesarias" (*mandatory competency*): se basa en el supuesto de que existe una serie de destrezas "universales" que caracterizan la "docencia eficiente" y establece una relación formal y jerárquica entre un profesor "novato" y uno "experto". Este último orienta intencionadamente al primero hacia la adquisición de dichas competencias docentes básicas (referidas, por lo general, al manejo del aula, técnicas de enseñanza y contenido o materias por enseñar).

4. Modelo formalizado de "mentor-protegido" (*formalized mentor-protegee*): supone la existencia de un mentor entrenado, capaz de ayudar a profesores debutantes a estructurar y guiar sus procesos de aprendizaje profesional y a convertirse progresivamente en profesionales autónomos y autodirigidos. El núcleo de la acción de apoyo está en el "desarrollo profesional" del debutante, integrado por tres dimensiones básicas: "personal",

> "saberes y destrezas" y "ecológico-contextuales". Implica una relación dinámica y recíproca, en un ambiente de trabajo que se establece entre un profesor avanzado en la carrera docente (el mentor) y uno que se inicia en ella (el "protegido"), con objeto de promover el desarrollo de ambos en la carrera docente.

Sin hacer un análisis exhaustivo, pronto nos damos cuenta de que en los cuatro modelos ocurre una relación básica: *maestro novato-maestro experto*, que se hace más intensa si seguimos el mismo orden de los modelos. El patrono de los educadores no leyó a Vonk, pero sí sabía de la importancia de esta relación. Sin duda, con los medios que tuvo a su disposición y salvaguardando su idea de educación, promovió los modelos tres y cuatro. La presencia *ad latere* de un maestro experto y de toda una comunidad aseguraba el aprendizaje de unos saberes básicos y necesarios en el joven maestro: *saber conocer (o saber por enseñar)*, *saber enseñar o comunicar*, *saber aprender*, *saber trabajar con y construir con*, y *saber escuchar e innovar*.

Pero bueno, eso fue "en aquel tiempo". ¿Qué podemos hacer ahora? Si aquella intuición sigue siendo válida, ¿cómo podríamos actualizarla? De forma específica, si la educación es un acto de creación, ¿qué podríamos crear dentro de nuestros programas de pregrado o posgrado que tienen por cometido la formación de maestros?

Dentro de este propósito, quisiera compartir dos experiencias que llevo a cabo en el Laboratorio Lasallista, seminario de IV semestre de la Maestría en Docencia. En la primera, le propongo a los maestrantes que identifiquen a un(a) "buen(a) maestro(a)" o a un(a) "mal(a) maestro(a)" de sus instituciones. Esta identificación resulta relativamente fácil si han trabajado por varios años en la institución; de lo contrario, los invito a revisar las evaluaciones docentes, a hacer una encuesta con los estudiantes de último año o a dialogar con el responsable de los procesos académicos. El siguiente paso consiste en hacerle una entrevista semiestructurada que tenga como pregunta nuclear "¿Por qué te hiciste maestro?". Esta se encuentra acompañada por preguntas concomitantes previstas en un guión y por otras que resultan en el desarrollo de la entrevista. Sus respuestas son transformadas en un relato de vida que es llevado al seminario. Los intercambiamos y les hacemos un análisis narrativo

básico para tratar de "comprobar" la siguiente hipótesis: "Una persona que ha elegido ser maestro(a) demuestra en sí mismo(a) un sentimiento de plenitud y realización". Sobra decir que la hipótesis ha sido verificada una y otra vez, pero lo más importante son las preguntas que siguen: "¿Qué pasa cuando sucede esto?", "¿Y nosotros? ¿Por qué llegamos a ser maestros?". La revisión de las motivaciones y su sentido hace de la sesión un espacio para la problematización y la reflexión. No falta quien queda golpeado por el ejercicio.

La segunda experiencia consiste en organizar grupos de tres personas. Una de ellas invita a las otras dos a una de las clases que va a tener en la siguiente semana. Los invitados, de la forma más discreta posible, hacen un registro de su observación con la ayuda de un diario de campo y una videograbación de la sesión. Luego, teniendo en cuenta unos criterios muy precisos (didácticos y relacionales), hacen un análisis crítico-propositivo de la clase de su colega. Dentro de él, tratan de responder a preguntas como "¿Qué se quiso enseñar?", "¿Con qué propósito?", "¿Bajo qué metodología?", "¿Qué secuencia o momentos siguió?", "¿Con qué recursos?", "¿Cómo evaluó?", "¿Cómo se percibió el clima de la clase?", "¿Cómo es la interacción del profesor con los estudiantes?", "¿Cómo es la geografía del aula de clase?", entre otras. Al responder estas preguntas, se les pide que destaquen lo positivo de su colega, pero que también señalen lo que podría mejorar. Para la socialización de este ejercicio, el grupo edita la videograbación y la acompañan con los elementos identificados. Regularmente, el gran grupo no se resiste a hacer sus propios aportes y, al final, bajo el principio de autorreferencialidad, toman conciencia sobre lo que cada uno hace en su propia clase: "Ver al otro me permite verme a mí mismo". La crítica propositiva que recibe el otro también le sirve a cada uno.

Si estas experiencias tuvieran algún sentido para la formación de los maestros noveles y los no tan noveles, ¿qué más podríamos proponer, implementar o hacer para responder a la preocupación de La Salle que, aunque no es única, nos exige precisamente por estar en una universidad que lleva su apellido? Al final, nos daríamos cuenta de la riqueza de los recursos que tenemos y que facilitarían echar a andar dichas propuestas. Basta pensar en las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías de comunicación e información, la relación entre la universidad y las instituciones en donde

están ejerciendo sus egresados o el número significativo de profesores(as) jubilados(as) —destacados por sus méritos académicos y docentes mientras estaban en ejercicio— que estarían dispuestos a acompañar a sus colegas que recién inician su carrera docente, por nombrar solo algunas. Este es un desafío que merece ser afrontado para dar respuesta a uno de los grandes problemas de la educación en el siglo XXI.

Referencias

Butts, R. (1955). *A cultural history of Western education*. New York: McGraw Hill.

Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación: Formación Docente, 19*. Recuperado de http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a02.htm

Chartier, R., Compère, M. M. y Julia, D. (1976). *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*. Paris: SEDES.

Edelvives (ed.). (1935). *Historia de la pedagogía* (Vol. 1). Barcelona: Autor.

Esteve, J. M. (2003). La aventura de ser maestro. Ponencia presentada en las XXXI Jornadas de Centros Educativos, Universidad de Navarra, España. Recuperado de http://www.econoweb.es/blog/novedades/La_aventura_de_ser_maestro.pdf

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Hengemüle, E., Fsc. (2003). *La Salle. Lectura de unas lecturas*. Bogotá: Relal.

La Salle, J. B. (1898). *Las doce virtudes del buen maestro de San J. B. de La Salle explicadas por el Hermano Agatón*. Barcelona: Cameros.

La Salle, J. B. (2001). Meditaciones para los domingos y días de fiesta. *Obras completas I* (J. M. Valladolid, Fsc., Trad.). Madrid: San Pío X. (Trabajo original publicado en 1730)

La Salle, J. B. (2012). *Guía de las escuelas* (J. M. Valladolid y P. Dávila, Trads.). Madrid: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1706)

Lauraire, L., Fsc. (2003). *La Guía de las Escuelas Cristianas. Proyecto de educación humana cristiana*. Roma: HHEECC.

Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación, 19*. Recuperado de http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04.htm

Meza, J. L. (2006). El vínculo profesor-estudiante. Elemento constitutivo para la acción formativa en la pedagogía lasallista. *Revista de la Universidad de La Salle, 42,* 74-80.

Morales, A. (1990). El estilo pedagógico lasallista: las doce virtudes de un buen maestro. En *Espíritu y vida* (pp. 335-356). Bogotá: Monserrate.

Poutet, Y., Fsc. (1994). *Charles Demia: Journal de 1685 à 1689. Présenté, transcrit et annoté. Cahiers Lasalliens, 56*. Rome: FSC, San Pío X.

Rousseau, J. J. (2000). *Emilio.* Buenos Aires: Aleph. (Trabajo original publicado en 1762).

Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica. Documento PREAL, 65*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal). Recuperado de http://www.centralamerica.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2025-Spanish.pdf

Vásquez, F. (2007). Pensar de nuevo las doce virtudes del maestro lasallista. En *Educar con Maestría* (pp. 259-265). Bogotá: Universidad de La Salle.

Vonk, J. H. C. (1995). Teacher induction: an essential element at the start of teachers careers. *Revista Española de Pedagogía, 200,* 5-25.

LAS ESCUELAS CRISTIANAS DE JUAN BAUTISTA DE LA SALLE en el contexto pedagógico del siglo XVII

Pedro Nel Zapata Castañeda[1]

Al observar la historia de las escuelas cristianas, se evidencia una evolución más o menos lineal de los modelos pedagógicos. Así pues, la pedagogía jesuita, la didáctica de Comenio y la pedagogía de las escuelas cristianas del siglo XVII pueden considerarse las precursoras del *modelo activista* de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, el cual, contrario al *modelo tradicional*, se fundamentaría en el desarrollo natural del niño.

Los orígenes históricos del *modelo tradicional*, en el cual se inscribían las escuelas cristianas, resultan difíciles de fijar. Sin embargo, muchos de sus planteamientos pueden encontrarse en las experiencias del pedagogo alemán Wolfang Ratke[2] y en los estudios teóricos del checo Comenio, quienes ya en pleno siglo XVII intentaban ofrecer una alternativa a la enseñanza practicada por los jesuitas, cuya esencia era recogida en la ordenación promulgada oficialmente en 1599 conocida con el nombre de *Ratio atque institutio studiorum societatis lesu*. Según Valladolid y Dávila, en su traducción de la *Guía de las Escuelas* de Juan Bautista de La Salle (1720/2012):

> La *Guía de las Escuelas* es una de las obras pedagógicas que más ha influido en los siglos XVII y XVIII en la transformación de la escuela y

1 Licenciado en Química de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Docencia de las Ciencias de la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Docencia de la Química y Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: pnzapata@unisalle.edu.co

2 Wolfgang Ratke (también Ratichius o Wolfgang Ratich) fue un educador alemán nacido el 18 de octubre de 1571 en Holstein. Ratke se educó en la Universidad de Rostock. Su sistema de educación estaba basado en la filosofía de Francis Bacon, cuyo principio consistía en pasar de las cosas a los nombres, de lo particular a lo general y de la lengua materna a las lenguas extranjeras. En 1618 Wolfgang abrió escuelas en Augsburg y otros lugares. Sin embargo, en Köthen tuvo dificultades con el clero que le condujeron a prisión durante ocho meses. Después del intento fracasado de abrir otra escuela en Magdeburgo, se hizo errante y murió en Erfurt el 27 de abril de 1635. Sus ideas fueron muy adelantadas para su época, pero su trabajo se vio ensombrecido por el más exitoso de Comenius.

> de la pedagogía en su conjunto. Con el transcurso del tiempo esta obra se transformó en el modelo de la denominada escuela tradicional, a pesar de que, en su tiempo, fue toda una aportación innovadora a los métodos de enseñanza de las disciplinas básicas de la escuela primaria. (p. 19)

En este texto planteo la tesis de que la pedagogía de las escuelas cristianas, formulada hacia 1680, guardó estrecha relación con algunos de los principales planteamientos didácticos formulados por Comenio en su *Didáctica Magna* de 1630. Sumadas a la pedagogía jesuita, las dos mencionadas configuraron el denominado *modelo pedagógico tradicional*. En primer lugar, al igual que Juan Bautista de La Salle, Comenio planteaba la necesidad de que las escuelas fueran ampliamente extendidas. En sus palabras:

> Y es de gran interés para toda la república no solo conservar esta sana costumbre [abrir escuelas], sino aumentarla de tal manera que en toda reunión bien ordenada de hombres [bien sea ciudad, pueblo o lugar] se abra una escuela como educatorio común de la juventud. (Comenio, 1630/1998, p. 67)

No obstante, Comenio, a diferencia de Juan Bautista de La Salle, planteaba una educación para los niños y niñas, quienes debían considerarse por igual:

> (…) no solo deben admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos, sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas. (...)
>
> En primer lugar, porque todos los que han nacido hombres lo fueron con el mismo fin principal, a saber para que sean hombres; esto es, criaturas racionales, señores de las demás criaturas, imagen expresa de su Creador. Todos, por lo tanto, han de ser preparados de tal modo que, instruidos sabiamente en las letras, la virtud y la religión, puedan atravesar útilmente esta vida presente y estar dignamente dispuestos para la vida futura. El mismo Dios nos asegura siempre que ante Él no hay acepción de personas. (Comenio, 1630/1998, p. 22)

Por otra parte, al clasicismo y elitismo de la ordenación jesuita, Comenio oponía un sistema educativo de base popular que partía del principio de la exigencia de escolarización para todos los niños, sea cual fuera su sexo o clase social. Esta enseñanza estaría a cargo de los poderes públicos y debería llevarse a cabo en cuatro etapas: *Infantia, pueritia, adolescentia, juventus*, que correspondían a cuatro escuelas de seis años cada una; propuesta formulada por Comenio en la cuarta y última parte de su obra *Gran teoría de la enseñanza*, publicada en 1628 y traducida posteriormente al latín con el título de *Didáctica Magna* (1637).

La primera escuela, *Schola materna*, se desarrollaría en el seno materno; según el autor, allí la madre establecería los fundamentos de la enseñanza posterior. La segunda, la *Schola vernacula*, la escuela de la lengua materna o escuela municipal, se habría de establecer en todos los pueblos, incluidas las pequeñas aldeas. La tercera, escuela latina o *Gymnasium*, debería crearse en todas las ciudades. La cuarta, académica o *Universitas*, se implantaría en cada país o provincia de cierta importancia. Estas novedades que ofrecía el educador checo pueden resumirse así: las primeras etapas servirían para enseñar los fundamentos, mientras que las etapas superiores deberían orientarse a los detalles.

La referencia a los pedagogos Ratke y Comenio obedece al hecho de que las formulaciones utilizadas para definir la escuela tradicional se encuentran, en general, en su obra, sin menoscabo de que el modelo tradicional beba también de otras fuentes, como por ejemplo, la pedagogía de los jesuitas. Desde mi perspectiva, las ideas de Comenio, la pedagogía jesuita y la de las escuelas cristianas de finales del siglo XVII tienen en común las siguientes características:

1. El maestro debe considerarse, sin lugar a dudas, el eje alrededor del cual gira toda la actividad educativa; en realidad, es el representante de la sociedad autoritaria en los centros de enseñanza. El maestro debe servir de guía y modelo para los alumnos, a través de su actitud moral. Veamos lo planteado por Comenio y San Juan Bautista de La Salle:

> Pero como son raros, siendo tan múltiples los hombres como los asuntos humanos, aquellos que o sepan, o puedan, o estén sin ocupaciones para entregarse a la enseñanza de los suyos, ha tiempo que con avisado

> propósito se estableció que personas escogidas, notables por el conocimiento de las cosas y por la ponderación de costumbres, se encargasen de educar al mismo tiempo a los hijos de otras muchas. Y estos formadores de la juventud se llamaron Preceptores, Maestros, Profesores; y los lugares destinados a estas comunes enseñanzas: Escuelas, Estudios literarios, Auditorios, Colegios, Gimnasios, Academias, etc. (Comenio, 1630/1998, p. 20)

> p. ej. (*GE* 3,1,16) De las lecciones. El maestro cuidará de mantener el exterior muy digno, de guardar suma gravedad, sin incurrir en nada inconveniente, o que parezca propio del niño o del alumno, como sería reír o hacer algo que pudiera provocar la risa de los alumnos.

> p.ej. (*GE* 3,1,18) De las lecciones. El maestro cuidará, sobre todo, de no familiarizarse en absoluto con los alumnos, de no hablarles con dejadez y de no permitir que le hablen sino con mucho respeto. (La Salle, 1720/2012, p. 107)

2. Lo anterior justifica la acción disciplinaria y, si fuese necesario, el mismo castigo, a partir del cual se trataría de estimular al discípulo. El temor al castigo, a la corta o a la larga, incitará el trabajo: en una primera fase, los alumnos trabajarían por temor al castigo y luego acabarían encontrando placer en el trabajo. Según Comenio, el castigo no pretende modificar el pasado sino prevenir el futuro:

> (…) de manera que es necesario valerse de la fuerza para detener el mal. Este se corrige eficazmente por medio de la disciplina, esto es, con reprimendas y castigos, con palabras y azotes, conforme la gravedad del asunto lo demanda: de la falta, para sofocar en su primer brote al vicio que nace, o mejor, si es posible, arrancarle de raíz. Así, pues, debe mantenerse en las escuelas severa disciplina, no tanto para las letras (que rectamente enseñadas son goces y estímulos para el ingenio humano), cuanto para el fomento y guarda de las buenas costumbres. (Comenio, 1630/1998, p. 90)

Para Juan Bautista de La Salle (1720/2012),

> p. ej. (*GE* 7, 2,7). De las oraciones. Así cada día de la semana en que haya clase, cada maestro explicará en su clase uno de los cinco puntos del artículo de examen que se lee para esa semana, y explicará por menudo a los escolares los pecados que pueden cometer en lo referente a ese artículo, sin determinar nunca si es pecado mortal o venial. Al mismo tiempo procurará inspirarles mucho horror a ellos y les propondrá los medios para evitarlo (p. 154)

> p. ej. (*GE* 15,6,14) De los niños naturalmente atrevidos e insolentes. Hay que hablarles poco y hablarles siempre con gravedad cuando han cometido alguna falta. Humillarlos y corregirlos cuando el castigo pueda serles de provecho para confundirlos y doblegar su espíritu. (p. 226)

3. La disciplina y las normas estrictas de cualquier orden regulan toda la actividad escolar, incluso los mínimos detalles, para evitar que el alumno sea libre a su espontaneidad y a sus deseos. Esto plantean Comenio y La Salle:

> Cierto es aquel proverbio tan repetido y popular entre los bohemios: Escuela sin disciplina es molino sin agua. De igual manera que si quitas el agua a un molino, se parará al momento, si suprimes la disciplina en una escuela, forzosamente han de retardarse todas las cosas. Como si un campo no se escarda, nace en él la cizaña perniciosa para la mies, y si no se podan los árboles, echan mucha madera y producen brotes inútiles.

> En primer lugar, pienso que ante todo debe hacerse constar que la disciplina solo ha de aplicarse a los que se apartan del recto camino. Pero no porque alguno se haya extralimitado (lo hecho ya no puede anularse), sino para que no se vuelva a extralimitar. Hay que emplearla sin pasión, ira u odio; con tal candor y sinceridad, que el mismo que la sufre se dé cuenta de que se aplica en su provecho y proviene del amor paternal que por él sienten los que le dirigen; y, por lo tanto, debe aceptarla como se toma la medicina amarga que el médico receta. (Comenio, 1630/1998, p. 106)

Para Juan Bautista de La Salle (1720/2012),

> p. ej. (*GE* 5, cap. 5). De la aritmética. Este tablero debe estar fijado en la pared en el sitio más cómodo, la parte baja elevada cinco pies del suelo, y la parte alta inclinada hacia delante medio pie. (p. 147)
>
> p. ej. (*GE* 7,4,2) De las oraciones. Los alumnos estarán siempre de rodillas, con los brazos cruzados, manteniendo el cuerpo derecho, bien ordenados y con los ojos bajos. (p. 156)
>
> p. ej. (*GE* 8,6,4). De la Santa Misa. Todos los alumnos caminarán siempre de dos en dos, tanto por las calles como en la iglesia, y separados cuatro pasos unos de otros, para evitar el bullicio, el tumulto y la confusión. (p. 165)

4. En sus orígenes, las pedagogías jesuitas y las de las escuelas cristianas han tratado de proteger al alumno de las tentaciones del mundo y, en general, de todos los males de la sociedad. Adicionalmente, han concedido gran importancia a la formación verbalística y libresca. A este respecto, preparar para la vida es modelar la inteligencia a base de favorecer la capacidad para la resolución de ejercicios, fortalecer las posibilidades de atención y de esfuerzo, etc. De ahí la importancia concedida a la ortografía, el latín y las matemáticas. Al respecto, esto afirman Comenio y La Salle:

> Ahora tócanos demostrar que: En las escuelas hay que enseñar todo a todos. No ha de entenderse con esto que juzguemos necesario que todos tengan conocimientos (especialmente acabados y laboriosos) de todas las ciencias y artes. Esto ni es útil por su misma naturaleza ni posible dada la brevedad de la humana existencia. (...)
>
> Por tanto, todos los que hemos venido a este mundo, no solo como espectadores, sino también como actores, debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que existen y se crean. Y hay que atender a esto, y especialmente atenderlo para que no ocurra nada, durante nuestro paso por este mundo, que nos sea tan desconocido que no lo podamos juzgar modestamente y aplicarlo con prudencia a su uso cierto sin dañoso error. (Comenio, 1630/1998, p. 24)

> p. ej. (*GE* 3,8,4). De las lecciones. Por la mañana leerán en latín después de haber leído el tercer libro, y por la tarde comenzarán leyendo en latín. (La Salle, 1720/2012, p. 122)

> p. ej. (*GE* 5, 0, 17) Cuando un alumno realice una operación de aritmética, cualquiera que sea la lección, todos los demás de la misma lección mirarán al tablero, mientras permanecen sentados, y estarán atentos a los números que el alumno señale y a lo que vaya diciendo al realizar la operación. (La Salle, 1720/2012, p. 149)

5. Para los Hermanos de La Salle del siglo XVII, los ejercicios escolares resultan suficientes para desarrollar en los alumnos las virtudes fundamentales. Sobre este tema, dice Comenio (1630/1998, p. 109):

> Igualmente conviene establecer en la disciplina escolar que se determinen para las artes, ciencias y lenguas, sus períodos respectivos, a fin de que, en el transcurso de un cierto número de años, se lleve a cabo toda la enciclopedia de la erudición y salgan de aquellos talleres de la humanidad hombres verdaderamente eruditos, verdaderamente morales, verdaderamente piadosos.
>
> Que en la primera escuela materna se atenderá principalmente al ejercicio de los sentidos externos, para que se habitúen a aplicarlos con exactitud a sus propios objetos y distinguir unos de otros. En la escuela común se ejercitarán los sentidos interiores, la imaginación y la memoria, con sus órganos ejecutivos, la mano y la lengua leyendo, escribiendo, pintando, cantando, numerando, midiendo, pesando y aprendiendo de memoria cosas diversas, etc.

Así mismo, Juan Bautista de La Salle (1720/2012) propone:

> p. ej. (*GE* 3,5,3) Todos formarán una sola lección, y mientras uno deletrea o lee, todos los demás de la misma lección estarán siguiendo, tanto los que deletrean y leen, como los que solo leen. (p. 119)

> p. ej. (*GE* 4,3,1) Los alumnos dedicarán a la escritura una hora por la mañana y lo mismo por la tarde. Por la mañana desde las ocho hasta las nueve, y por la tarde, desde las tres a las cuatro. (p. 131)

6. Dado el aislamiento de la escuela (ciudadela), la arquitectura, el ambiente y el mobiliario se adaptan a dicha concepción, que se caracteriza por los espacios cerrados, que facilitan el orden y la disciplina:

> Y para este fin, será bueno que todo lo que se acostumbra a tratar en clase esté pintado en las paredes del aula, ya sean teoremas y reglas, ya imágenes o emblemas de la asignatura que se estudia. Si así se hace, será increíble la ayuda en la impresión. Aquí estará bien que se acostumbren a escribir en su diario o en su cuaderno lo que oyen o leen en los libros, porque de esta manera la imaginación se ayuda y el recuerdo se efectúa fácilmente. (Comenio, 1630/1998, p. 55)

7. La enseñanza viene motivada por la competitividad, tanto en las formas de reclutamiento del profesorado como en la actividad escolar, que se valora mediante el examen. Para Comenio (1630/1998, p. 52):

> El Magistrado y los Rectores de las escuelas pueden también excitar la actividad de los que estudian si intervienen por sí mismos en actos públicos (bien sean ejercicios, declamaciones y controversias, o exámenes y promociones [grados]) y reparten sin favor entre los más aplicados alabanzas y premios.

8. El aprendizaje se desarrolla a través del ejercicio de la memoria, con poca utilización del razonamiento, reforzada por la ejercitación individual o colectiva. Veamos a continuación lo que apuntan los dos autores al respecto:

> La esencia del alma está formada por tres potencias (que parecen hacer relación a la Trinidad increada): Entendimiento, Voluntad y Memoria. El entendimiento se aplica a estudiar las diferencias de las cosas (hasta por las menores notas). La voluntad tiene por oficio la opción de las cosas, para elegir las provechosas y reprobar las dañinas. La memoria guarda para usos futuros todo cuanto alguna vez fue objeto de la Voluntad y del Entendimiento y hace que el alma tenga presente su dependencia (que viene de Dios) y sus deberes; y en este aspecto se llama también Conciencia. (Comenio, 1630/1998, p. 24)

> p. ej. (*GE* 7,2,2) De las oraciones. Estas cinco reflexiones se repetirán, de ese modo, por orden, y cada una servirá de tema de exhortación, una tras otra, los cinco días de la semana que hay clase. (La Salle, 1720/2012, p. 153)

Sin duda alguna, la contribución de Juan Bautista de La Salle fue fundamental en su tiempo, ya que introdujo cambios muy importantes en el aprendizaje de las materias básicas, como la enseñanza simultánea en la escuela primaria o el aprendizaje de la lectura en la lengua vernácula, planteamientos que ya habían sido formulados por Comenio medio siglo antes. De igual manera, aunque el ejercicio de la profesión de maestro requiere de mucha vocación, lo cierto es que La Salle fue el iniciador de las escuelas para formar maestros como se desprende de los últimos capítulos de su obra dedicados a la formación de maestros noveles.

> p. ej. (*GE* 25, 2,5,1). A todos los maestros noveles hay que infundirles caridad perfecta y desinteresada hacia el prójimo. Sugerirles, incluso, que manifiesten mayores señales externas hacia los pobres que hacia los ricos. (1720/2012, p. ???)

Sin duda alguna, la *Didáctica Magna* de Comenio y la *Guía de las Escuelas Cristianas* de los Hermanos de La Salle constituyeron en su momento todo un movimiento pedagógico que rompió con los esquemas educativos que existían a finales del siglo XVI y comienzos del siglo XVII. Se destaca en estas escuelas el interés por una educación más sistemática, que tiene en cuenta los métodos didácticos, principalmente centrados en la memorización, sin que para esa época, por supuesto, se tuviera claro el funcionamiento mismo de la memoria. Finalmente, se resalta la adecuación de los contenidos de la enseñanza (latín, matemáticas, lectura y escritura) al desarrollo gradual del niño, lo que conduciría posteriormente a la graduación de la enseñanza.

Referencias

Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna* (8.ª ed.). México: Porrúa. (Trabajo original publicado en 1630)

La Salle, J. B. de. (2012). *Guía de las Escuelas. Dividida en tres partes.* (J. M. Valladolid y P. Dávila, eds. y trads.). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1720)

LAS RUTINAS Y LOS HÁBITOS PARA MANTENER EL "ORDEN" EN LAS ESCUELAS: una mirada a la *Guía de las Escuelas Cristianas* de Juan Bautista de La Salle

Patricia Moreno Fernández[1]

La presente reflexión se enmarca en el seminario de docentes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle a propósito del quincuagésimo aniversario de la institución; por ello, se volcó la mirada sobre el Fundador y su obra primigenia: la *Guía de las Escuelas Cristianas*. Así, en primer lugar, es necesario recalcar la importancia de la vida y obra de Juan Bautista de La Salle, hombre dedicado desde su más tierna infancia a la vida religiosa. Inició muy joven sus estudios de teología y a los 28 años se ordenó sacerdote, según se refiere en la introducción de la *Guía* (*GE*) (1720/2012). El segundo aspecto para resaltar es la orientación de su vida hacia la educación: sin proponérselo directamente, la Providencia lo fue llevando hacia los caminos de la formación de maestros, al punto de fundar y conducir exitosamente muchas casas y comunidades dedicadas exclusivamente al oficio de la enseñanza, lo que más tarde provocaría el inicio de las escuelas normales. El tercer elemento valioso es su desprendimiento, testigo del compromiso con los pobres, cuando en 1682 renuncia a la canonjía y comparte con ellos sus bienes. El cuarto hecho corresponde a la innovación en su tiempo respecto del cambio de una enseñanza individual a una colectiva y la sustitución del latín por el francés o lengua vernácula, hecho que transformó las escuelas y sus prácticas de enseñanza.

A partir de los anteriores aspectos, este escrito se propone reflexionar sobre la segunda parte de la *GE* (2012), dedicada a la manera de mantener el "orden" en la escuela mediante prescripciones sobre la vigilancia del maestro

[1] Licenciada en Filología e idiomas (español y francés) de la Universidad Nacional de Colombia. Magistra en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente investigadora de la Universidad de La Salle en los programas de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés y la Maestría en Docencia. Correo electrónico: patmoreno@unisalle.edu.co

en la lectura —especialmente en voz alta—, las prácticas de corrección de la lectura, la observación del silencio en clase, los castigos, el uso de los registros y su debido manejo. Así mismo, se indican los signos que deben usarse para mantener el silencio, los registros y las recompensas.

Lo que nos podría decir la *GE*, construida desde el siglo XVII, es que la educación ha cambiado sustancialmente tanto en la formación básica como en la media y superior. Aun así, las mismas preocupaciones subsisten: ¿de qué manera mantener la organización en las escuelas y, para nuestro caso, en las universidades lasallistas? ¿Cómo hacer que los procesos de acompañamiento sean más eficaces? ¿Qué prácticas contribuyen a mejorar los procesos de lectura en nuestros estudiantes? ¿Cuáles son las condiciones óptimas para la enseñanza y de qué manera se pueden hacer realidad? ¿Qué lugar ocupa el silencio en la formación y en la pedagogía?

A partir de las preocupaciones señaladas, detengamos la mirada sobre algunas de ellas: la lectura como materia de enseñanza. En la *GE* se indican los procedimientos o reglas que el maestro debe observar para dar cumplimiento a esta tarea.

> (*GE*, 11, 1,2) El maestro no se servirá de la palabra ni de ningún otro signo de la boca para corregir la lectura, sino que hará sonar dos golpecitos seguidos, uno tras otro, con la señal. En cuanto el maestro la haga sonar, el alumno que lee retomará la última palabra que dijo. (La Salle, 1720/2012, p. 186)

Parece que la práctica de la lectura en voz alta predominó desde los tiempos de la Grecia antigua en los que la oralidad confería honor y gloria a los héroes; más tarde, este modo de leer se mantuvo en la Edad Media, especialmente para la liturgia, y en la educación prevaleció en la enseñanza de la lectura, cuya principal fuente era el catecismo. En la *GE* se le da mucha importancia a la dicción y es comprensible, dada la transición hacia la enseñanza en lenguas vernáculas. Hoy, las prácticas de lectura en voz alta se usan poco en la educación superior, donde se supone que los estudiantes ingresan al mundo académico con este ejercicio ya constituido. Sin embargo, la realidad nos dice lo contrario: los estudiantes universitarios de primeros semestres no saben leer.

Esta es una queja constante de los docentes, según lo refiere Carlino (2005). En este contexto, es posible que la lectura en voz alta haya perdido importancia, acaso porque sugiere poca atención a la comprensión lectora. Esta idea nos invita a preguntarnos sobre la vigencia y la importancia de la lectura en voz alta en la educación superior. Pero, además, la voz de La Salle provoca otra reflexión: ¿de qué manera hacemos las correcciones?

> (*GE* 11, 1,5) Cuando un alumno cometa una falta en la lección, el maestro será exacto en sonar la señal en el momento mismo en que el alumno se equivoque, para que no se vea forzado a ir a buscar la palabra que dijo mal. (La Salle, 1720/2012, p. 186)

Digamos que la educación universitaria de hoy no busca que los estudiantes "den lecciones", sino que analicen los contextos, sus condiciones y problemas para que intervengan con propuestas que contribuyan al desarrollo social. Desde esta perspectiva, no se podría hablar de una "corrección", en cuanto el docente no se concibe como el único poseedor del conocimiento, sino de un proceso de reflexión y discusión, donde la argumentación es fundamental para demostrar que los conocimientos se han apropiado.

Recordemos otro elemento fundamental de la *GE*:

> (*GE* 11, 3,1) El silencio es uno de los principales medios para establecer y mantener el orden en la escuela; por eso, cada maestro exigirá que se observe exactamente el silencio en su clase, y no consentirá que se hable sin permiso. (La Salle, 1720/2012, p. 189)

Nótese que en la *GE*, la voz del maestro solo emerge si la señal no ha sido comprendida, si es absolutamente necesaria. Digamos que la clase se convierte en un ritual de signos y señales al que responden tanto los estudiantes como el docente a partir de unas prácticas bien instituidas. En ese ritual, el silencio juega un papel muy importante, pues le da sentido al proceso formativo, permite la escucha, la concentración y seguramente el éxito.

Pensemos hoy en rescatar el silencio en nuestras clases, el silencio en el contexto de la oralidad académica, el intercambio de silencios donde actúa la

mirada, el gesto, la risa, el ceño, la mano. El silencio comunica también cuando se reconoce al otro. Silencio y voz, voces orquestadas como otro ritual en las aulas que da la conciencia de hablar-escuchar para darle sentido al saber que se construye.

Pero veamos también el otro silencio, aquel que responde al acallamiento del maestro o del compañero. Sabemos que el silencio también ocurre en ciertos ejercicios de poder cuando es producto de la alienación del otro. Por eso, la necesaria combinación: silencio-palabra-escucha.

Tanto dentro como fuera del aula podemos reconocer también una nueva cara del silencio en una sociedad donde impera el ruido. Pareciera que debemos estar todo el tiempo *conectados* a las emisoras musicales o a las infinitas redes comunicantes para no sentirnos solos. El silencio es peligroso pues *desconecta* al sujeto del mundo-ruido. Silencio sería sinónimo de soledad, de aislamiento y hoy no es posible estar solo, dependemos de los medios. La expresión *el cuarto poder*, creada por Burke, se refiere a la prensa y señala la fuerza de los medios de comunicación en la configuración de los ciudadanos.

Así, la *GE* nos permite pensar que hay silencios que empoderan, silencios que acallan y silencios que dominan. En la educación superior de hoy, el silencio puede emerger en cualquiera de estas formas. Por ejemplo, es grave el silencio cuando los estudiantes poco participan en las clases, es agotador que en los espacios académicos el único que hable sea el docente. ¿Será que nos hemos preguntado por la escasa participación de nuestros estudiantes en clase? ¿Tendrá que ver con sus prácticas lectoras y los modos como conciben la lectura: solo para las evaluaciones?

En algunas de las observaciones de nuestras propias clases, notamos que las participaciones se producen desde las opiniones. Si bien la experiencia personal es un factor importante para expresar un punto de vista, los argumentos basados en autores son necesarios para sustentar con mayor peso teórico las posturas. Estas ideas nos llevan a pensar sobre las maneras de *dar la palabra* a quienes la solicitan, a construir más y mejores relaciones entre estudiantes y profesores que reconozcan el valor del otro y de lo otro, de sus propios conflictos y la manera como son abordados en las clases, sustentados en lecturas

que han sido comprendidas a plenitud. Igualmente, el asunto de la lectura ya no es un problema centrado exclusivamente en su pronunciación, sino en una comprensión lectora en profundidad que contribuya a la fundamentación retórica desde la programación de ejercicios semestrales que apoyen el desarrollo del habla como manifestación del pensamiento. Ejercicios necesarios para reconocer que los discursos orales empoderan el pensamiento y fortalecen tanto la lectura como la escritura.

Una última palabra sobre el silencio desde la *GE*. La señal se usaba para cuidar la voz del maestro: esta reemplazaba su palabra, evitaba el desgaste de la voz. Lo que se indicaba era que no hicieran lo que podía hacerse con la señal. En efecto, la disfonía es hoy una de las enfermedades más frecuentes en los docentes y ya no tenemos la señal o un instrumento que reemplace la voz. Hemos perdido los rituales en las clases, ya no se deben llevar cuadernos de manera obligatoria, se ha perdido el *orden*, comprendido como una disposición que favorece el aprendizaje.

Pasemos a otro aspecto que le da *orden* a la enseñanza: los castigos. La *GE* señala:

> (*GE* 12, 6,2) Los cinco puntos o motivos por los que se dará un castigo en la clase serán: primero, por no haber estudiado; segundo, por no haber escrito; tercero, por haberse ausentado de clase; cuarto, por no haber escuchado el catecismo; y quinto, por no haber rezado. (...)
>
> (*GE* 12, 6,3) Habrá cinco sentencias en diferentes sitios de la clase, que indiquen la obligación de hacer estas cinco cosas, cada una expresada en los siguientes términos: 1. No hay que faltar a clase ni llegar tarde sin permiso. 2. En la clase hay que aplicarse a estudiar la lección. Hay que escribir de continuo, sin perder el tiempo. 4. Hay que escuchar atentamente el catecismo. 5. Hay que rezar con piedad, en la iglesia y en clase. (La Salle, 1720/2012, p. 196)

En efecto, en nuestras clases actuales, pareciera que un ejercicio exigente y riguroso del profesor se confunde fácilmente con el autoritarismo; hecho muy conveniente para estudiantes —y profesores— que no hacen las tareas

ni cumplen con calidad mínima sus trabajos. De esta manera, la *Guía de las Escuelas* podría ser malinterpretada hoy a la luz de aquellas didácticas que tratan de mostrar al profesor como un facilitador del proceso pedagógico; facilitar no es permitir que los estudiantes y los profesores dejen de asumir su trabajo con rigor y exigencia. Esto de facilitar, sin exigir, lleva a la superficialidad.

Algunos estudiantes, incluso de maestría, aún creen que la causa de sus dificultades reside en sus docentes, pues las lecturas que dejan son complejas o no hacen los acompañamientos que ellos quisieran. La formación universitaria de hoy, según lo refiere el hermano Fabio Coronado (2015), necesita del canon, pues "(…) sería arrogante pensar que se puede partir de cero y hacer a un lado siglos de desarrollo intelectual. Volver a las fuentes clásicas de cada área del conocimiento es un paso obligado de quien se sumerge en el hábitat universitario" (p. 14). Así, más que el castigo, la sentencia de La Salle se podría resignificar hoy mediante cuestionamientos tales como: ¿cuáles son las obligaciones de los estudiantes? ¿Qué papel juega la asistencia permanente y puntual a todas las clases? ¿Cómo formar el hábito lector y escritor en nuestros estudiantes?

A propósito de estas reflexiones sobre la exigencia del docente y el aprendizaje, cabe rescatar las palabras de Meirieu (2002):

> Arraigados en nosotros mismos por el olvido de nuestra propia historia intelectual, relevados socialmente por la ilusión de la distribución igualitaria de los saberes en la escuela republicana, las representaciones dominantes del aprendizaje son particularmente sólidas ya que permiten también legitimar prácticas de enseñanza o, más exactamente, limitar éstas a prácticas de la información. Desde esta perspectiva, la clase puede, en efecto, ser concebida como el marco en donde se imparten conocimientos… basta con entenderlos, volverlos a ver, aplicarlos con atención, valor y entusiasmo, incansablemente hasta la apropiación… Y esta concepción, aunque fácil de aplicar, choca con dos realidades indiscutibles: por una parte, la asimilación de información no es una operación simplemente receptiva, es también, y de nuevo, una historia compleja en donde el sujeto recoge lo desconocido de manera activa

> y raramente espontánea; por otra parte, la apropiación no puede reducirse a la mera repetición, aunque intensiva y repetida, de la recepción de información: requiere operaciones mentales diferentes según la naturaleza de los objetivos deseados, operaciones mentales que son, ellas también, raramente espontáneas. Enmudeciendo sobre esto, reservamos evidentemente las adquisiciones a quienes han tenido la suerte de conseguir procesos mentales eficaces y pueden así obtener mediante ellos, resultados. Los demás, a quienes no cesamos de repetir que los conocimientos son accesibles mediante un pequeño esfuerzo, no entienden por qué las cosas se les escapan definitivamente… (p. 58)

El autor nos permite pensar que las representaciones sociales de los docentes sobre el aprendizaje tienen una correspondencia con sus prácticas; de tal manera que si el docente cree que aprender es fácil y no requiere grandes esfuerzos, sus clases se dedicarán a repetir las mismas fórmulas sin mayores conexiones con el proyecto personal de sus estudiantes. Entonces, pensar la enseñanza con rigor implica estudiar y conocer a los estudiantes y la manera como se aprenden las disciplinas.

El siguiente apartado se refiere al uso de los registros y su debido manejo para mantener el *orden* en las escuelas:

> (*GE* 13, 01) Una cosa que puede contribuir mucho a mantener el orden en las escuelas es que haya registros bien ordenados. Serán de seis tipos: 1°, registro de admisión; 2°, registro de cambio de lección; 3°, registro de órdenes en la lección; 4°, registro de cualidades y defectos de los alumnos; 5°, registro de los primeros de banco; 6°, registro de visitadores de ausentes. (La Salle, 1720/2012, p. 198)

¿Qué podría significar hoy la palabra *orden* en el contexto de las escuelas y en la universidad? La noción de orden tiene otros sentidos, empezando por teorías actuales como la de la complejidad, donde se reconoce la imbricación del orden y el desorden en los procesos vivos y en los escenarios dinámicos. Orden, exceso de orden; tal vez hoy se identifique con no cambio, con poca disposición a la emergencia de lo nuevo y creativo. Cosas, por demás, urgentes en la formación de los seres humanos del siglo XXI.

Sin embargo, si lo que se requiere es evaluar lo que se propone y se hace en las diferentes prácticas educativas, es necesario hacer registros (archivos diversos) sobre las situaciones escolares y académicas. Así, *mantener el orden en las escuelas* tendría que ser una actividad para reconocer lo que pasa y aprender sobre lo que pasa y nos pasa.

Hemos hablado del *orden* que se inscribe en la escuela mediante las prácticas de lectura, las correcciones a estas, el silencio y la voz en las clases, los castigos, las obligaciones y los registros. Este orden se plantea hoy a la universidad en el marco de compromisos tales como las acreditaciones de calidad, la innovación, el uso de las tecnologías, la investigación permanente, la formación integral, la responsabilidad social. En este marco, no sobra recordar los principios de la universidad lasallista ya señalados por Coronado (2015): 1) la universidad comprendida como servicio público, es decir, como constructora de sociedad; 2) el análisis de la sociedad, sus problemáticas y necesidades; 3) la educación de un *ethos* espiritual y religioso abierto al reconocimiento de distintas religiones; 4) la articulación de la formación básica, media y universitaria con enfoques interdisciplinares y transdisciplinares que contribuyan a la solución de los problemas colombianos; 5) la identidad lasallista compartida mediante el hacer, el ser, el saber, el poder, el tener y el estilo de vida.

Referencias

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Coronado, F., Fsc. (2015). La idea de universidad lasallista. En F. Neira y J. Rivera (eds.), *La educación superior en perspectiva lasallista* (pp. 13-32). Bogotá: Universidad de La Salle.

La Salle, J. B. de. (2012). *Guía de las Escuelas. Dividida en tres partes.* (J. M. Valladolid y P. Dávila, eds. y trads.). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1720)

Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.

DE LA CORRECCIÓN O EL CASTIGO EN LA *GUÍA DE LAS ESCUELAS*: ¿una pedagogía preventiva o represiva?

Mirta Yolima Gutiérrez Ríos[1]

Sin duda, acercarse a la comprensión del castigo en la *Guía de las Escuelas* de San Juan Bautista de La Salle generó en mí una explosión de sentimientos encontrados y cierto estado de desconcierto que me tomó algún tiempo discernir, pese a reconocerme como educadora del siglo XXI, formada en el siglo XX y conocedora de diversas experiencias sobre el rigor del castigo vivido por algunos colegas y familiares. Tal vez, el mayor impacto lo provocó la finura y el detalle con que se presenta el castigo tanto en el libro en general como de manera más precisa en el capítulo titulado "De las correcciones en general" (1720/2012, pp. 210-238), donde se hace una descripción exhaustiva de cada artículo y de las acciones preventivas y correctivas, así como los instrumentos, la frecuencia, los lugares y las personas que debían administrar dichos castigos.

¿Cómo entender el castigo corporal vinculado a una pedagogía que promueve el afecto, la cordialidad, la fraternidad y el acompañamiento a niños y jóvenes de los sectores más desfavorecidos? Para intentar responder a este interrogante, consideré tres alternativas: primero, revisar los sentidos dados al castigo durante el siglo XVII, época en que La Salle y sus contemporáneos concibieron el castigo como medio para lograr la eficacia educativa y la ejemplaridad; segundo, realizar una nueva lectura de la *Guía de las Escuelas*, y finalmente, indagar sobre el derecho a castigar, para lo cual acudí a la obra de Beccaria[2] (1764/2015), donde, bajo el influjo de Montesquieu y Locke, este pensador ilustrado presenta una fundamentación política del castigo que, pese a ser escrita en 1764, tiene gran vigencia en el momento presente.

---

1 Doctora en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente Investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia). Correo electrónico: mygutierrez@unisalle.edu.co

2 Su obra se publicó por primera vez en 1764, en Livorno, con el título de *Dei delitti e delle pene del noble milanés Cesare Beccaria* (1738-1794).

Al acercarme a la comprensión del sentido del castigo en el sistema judicial —si cabe la expresión— del siglo XVII, encuentro que, para entonces, la justicia no era ciega, pero sí tenía muchas cataratas, por cuanto penaba con la muerte o el destierro, con sanciones económicas o azotes, una serie de delitos que en la actualidad ya no son considerados como tales como la traición a la fe o al rey, la blasfemia, el homosexualismo, la mujer adúltera[3], la idolatría, etc. La decisión sobre el tipo de castigo no solo tenía en cuenta la magnitud de la acción delictiva, sino el carácter o la condición de la persona que la realizaba. El fin último del castigo era corregir o enmendar y, con ello, buscar un equilibrio del alma o una expiación de las culpas del delincuente.

Las penas corporales, como los azotes[4] o flagelación, se caracterizaban por causar daño físico en el propio cuerpo del delincuente, no en su libertad, y no tenían como fin ocasionarle la muerte. Este castigo, en particular, consistía en latigazos sobre la espalda desnuda del reo y su cantidad era determinada por una autoridad civil o eclesiástica. Su carácter no solo era de carácter punitivo sino también tenía una etapa penitencial que buscaba la perfección espiritual de acuerdo con las reglas de la orden religiosa a la que perteneciera. A este castigo se sumaba el escarnio público, en cuanto los azotes se suministraban en lugares públicos, lo cual significaba para el condenado el descrédito de su honor. El número de golpes dependía de la gravedad de la ofensa y de la categoría social del reo y del agraviado.

La presencia del castigo físico o corporal a lo largo de la historia ha sido una constante y revela, en principio, la intención de disciplinar al sujeto para que cambie su conducta de manera positiva, aun en aquellos con una condición mental diferente. El dolor corporal surge de golpes con las manos o con objetos como el látigo[5], la vara o el garrote, los cuales pueden llegar a causar daños irreparables. Pese a que en el marco de la Inquisición fueron abolidas las penas físicas con azotes y se cuestionó su legitimidad en los tribunales eclesiásticos, estas siguieron practicándose en algunas órdenes religiosas, bajo el principio de no implicar "efusión de sangre".

---

3 Cabe señalar que, en el siglo XVI, el marido alcahuete (que consentía el adulterio) era castigado siendo públicamente azotado por la propia mujer como "costumbre general de España".

4 San Isidoro establece el concepto de azotes y las diversas formas y medios de ejecución en sus *Etimologías* (*Etymologiarum, 27,* 14-19, 1950/1993).

5 Los romanos distinguían varias clases de azotes según el instrumento utilizado: *fustibus,* si se golpeaba al condenado con palos; *virgis*, con varas, y *flagellis*, con látigos o correas.

Esta presencia natural del castigo físico a través de la diacronía social explica en parte su prescripción en las prácticas educativas y pedagógicas, no solo del siglo XVII, sino también de los posteriores y, de manera moderada o invisibilizada, hasta nuestros días. Sin embargo, esto no nos exime de la conflictiva tarea de pensar en el alcance de las acciones de *castigar* y *vigilar*, irremediablemente relacionadas con el método empleado por padres y profesores para *educar* y contrarrestar la delincuencia, la holgazanería y la desobediencia, como tampoco de reflexionar sobre el imperecedero influjo de la dominación, disfrazada aquí de consenso, sumisión y aceptación (Foucault, 1984/2002). Por tanto, se asume el castigo como una sanción moral y un acto de autoridad pedagógica, cuya finalidad es disciplinar al individuo y propender por que las faltas no se vuelvan reiterativas; de ahí que el castigo corporal sea contemplado como un dispositivo que contribuye a corregir, guiar y mejorar al niño o al joven en edad escolar.

Ahora bien, releer en este contexto la segunda parte de la *Guía de las Escuelas Cristianas* explica por qué

> (…) [la] corrección de los alumnos es de las cosas más importantes que se practican en la escuela, y a la que hay que atender con el mayor cuidado para administrarla con oportunidad y fruto, tanto para los que la reciben como para los que la presencian. (*GE* 15,0,1)

Este preámbulo supone ciertas tensiones en las relaciones fraternas que se promueven entre maestro y educando: el respeto por la autoridad, las motivaciones o actitudes hacia el aprendizaje, los derechos de los infantes y los jóvenes, la búsqueda de una educación humana y cristiana integral, etc.

En la pedagogía lasaliana, en vigor, no se permitía que los estudiantes hicieran todo aquello que les antojase, como tampoco que fueran díscolos, olvidadizos, negligentes, indisciplinados, irrespetuosos, mimados, tercos o desordenados. Tampoco se consentía que los niños jugaran con las niñas o las frecuentaran. Por consiguiente, se instaba al maestro a controlar estas acciones y a preguntarse por: "¿Qué habrá que hacer, para que la firmeza no degenere en dureza y la dulzura en languidez y flojedad?" (*GE* 15, 0,6). Una de las acciones intencionadas era informar a los padres de la necesidad de la corrección

durante el proceso de admisión del educando. Esta acción tenía un doble sentido: además de informar, advertir del posible castigo físico.

Otra acción preventiva era ser consciente de la necesidad del orden en todos los aspectos de la vida y del trabajo en clase. Se intentaba que los Hermanos tomaran conciencia de cómo hacer para no tener que castigar. No podía ser de otra manera, ya que el Santo Fundador y los Hermanos pensaban que la relación con los alumnos era ante todo un quehacer del corazón, y que esto era esencial para poder establecer lazos de afecto y cordialidad con ellos. De esta convicción nació una prevención asegurada colectivamente que buscaba "proteger al alumno de todo aquello que pudiera afectar a su integridad personal o perturbar su trabajo y desorientarle en la vida" (*GE* 15, 0,7).

Para el Hermano-maestro había una suerte de prevención sobre cómo no llegar a exagerar en su dureza de carácter y de actuación cuando se mostraba demasiado autoritario o "cuando eso provenía de algún impulso desordenado de impaciencia", o "cuando urgía demasiado la ejecución de algo", o "cuando rechazaba de entrada las razones y disculpas de los niños", o "cuando exageraba demasiado sus defectos; y cuando al reprenderlos o castigarlos, más parecía que actuaba sobre un objeto insensible que sobre una criatura capaz de razón" (*GE* 15, 0,10-14).

Acto seguido, al discípulo se le invitaba a ser perseverante; de lo contrario, caería en actitudes que reflejarían languidez y flojedad, "cuando no exigía con suficiencia ciertas prácticas" o "cuando manifestaba excesivo afecto", o "cuando permitía demasiada libertad", o "cuando hablaba a los niños con timidez, familiaridad o frialdad y permitía la vulgaridad" (*GE* 15, 0,15-21). Se le impele, entonces, a buscar el justo medio, la acción moderada, con el fin de lograr calidad de la relación pedagógica.

De este pasaje de la prevención se pasa propiamente al de la corrección, mediante la palabra, la penitencia, la palmeta, la vara, el azote o la expulsión de la escuela. Cuando los castigos se realizaban con los instrumentos ya mencionados, se recomendaba dar pocos golpes y administrarlos adecuadamente. Sin embargo, se aclaraba que no debía usarse más de tres o cuatro veces al mes y que solo debía impulsar a su uso una necesidad extraordinaria. Por ello, se sugería ejercitarse más bien en la habilidad y el ingenio.

Paradójicamente, el uso frecuente de la palabra no se recomendaba, como tampoco la amenaza reiterativa. La palmeta[6] debía usarse cuando la falta no era tan grave; con esta, el Hermano golpearía el centro de la palma de la mano del estudiante, una vez en cada mano, máximo dos. También la usaría para golpear la mano izquierda de aquellos que buscaban entorpecer su escritura, haciendo uso de esta mano. Cuando el estudiante tenía algún mal en sus manos, debía usarse la vara u otro instrumento de castigo.

Cabe señalar que la palmeta podía estar en manos del Hermano, mientras que la vara y el azote eran encomendados a otro Hermano designado por el Director, quien vigilaba su uso. Para el caso de los hermanos jóvenes, se recomendaba el uso de la palmeta, bajo estricta vigilancia de dicho encargado. Asimismo, se prescribía el uso de cada uno de estos instrumentos mediante ciertas señales e indicaciones que los alumnos debían comprender:

> Cuando el maestro fuera a dar un palmetazo a un alumno, haría el signo establecido para avisar a los alumnos; luego, con el extremo de la señal indicaría la sentencia contra la cual hubiera faltado el alumno, y luego le haría signo de acercarse a él. (*GE* 15, 7,1)

Llama la atención la manera como estos debían reaccionar una vez recibían el castigo:

> Cuando el alumno haya recibido el castigo con la palmeta, cruzará los brazos, saludará al maestro y regresará con toda compostura a su puesto sin hacer ningún gesto ni con los brazos ni con el cuerpo, ni nada inconveniente, sin refunfuñar ni llorar a gritos. (*GE* 15, 7,5)

El azote[7] y la vara se usaban para castigar las faltas graves (robo, desobediencia, resistencia, entre otras); por ejemplo: "no hay que dar más de tres golpes; si alguno se ve precisado a superar ese número, no puede sobrepasar los cinco, sin orden expresa del Director" (*GE* 15, 1,21). Debía administrarse en un rincón del salón a mitad de clase, no al final, preferiblemente en la

[6] Es un instrumento de forma ovalada con dos trozos de cuerda cosidos uno sobre el otro y un mango para sostenerlo.

[7] Es un palo de ocho o nueve pulgadas de largo. En uno de sus extremos hay cuerdas con nudos.

tarde, sin que los compañeros vieran la desnudez y sin que provocara en ellos "mucho horror". Respecto al uso de la palabra, esta no debía pronunciarse ni antes ni después del castigo físico; tampoco el maestro podía usar el tuteo para dirigirse al educando ni utilizar palabras ofensivas o agresiones verbales. Respecto a la penitencia, solo diría lo necesario y el alumno apenas haría los gestos y señales de sumisión, aceptación del castigo o la penitencia y el agradecimiento respectivo. Por último, la expulsión era para los indisciplinados y los incorregibles, es decir, aquellos que luego de múltiples correcciones no cambiaban su conducta.

Las connotaciones dadas al castigo en la *Guía de las Escuelas* en su época no impiden que se advierta el énfasis en los deberes de los educandos y, en menor medida, en sus derechos. Se percibe en todo momento una actitud de desconfianza ante sus posibilidades de acción, una relación de insubordinación y un estado de indefensión de su parte. Es evidente la dicotomía entre el educando bueno, interesado, responsable, obediente y portador de saberes y doctrinas inculcadas, y aquel que se rebela y transgrede el orden y el ejercicio de las virtudes. Por otra parte, subyace la idea del maestro emisario de Dios en la Tierra: "Si hubiere pasión, los alumnos lo notarán fácilmente y Dios no lo bendecirá", lo cual lo habilita para recurrir al castigo físico y psicológico desde una dimensión espiritual y una voluntad pedagógica. Paradójicamente, el docente ejerce un control sobre el alumno mediante una actividad vigilante a la que, como dice Narodowski, ni él mismo puede escapar:

> La vigilancia del profesor tiene entonces un doble efecto. Por un lado controla e impide; por otro actúa como soporte de las acciones de los educandos incluso más allá de su presencia. La mirada del profesor produce y es omnipotente, capaz de control en la cercanía y en la distancia (…). Pero esta presencia precisa de una distancia mesurada en relación a los alumnos. Las palabras, los gestos, la vestimenta del docente, todo debe ser pensado en función de constituir el punto de referencia del que mira, del que controla, del que finalmente puede llegar a castigar (1994, p. 5).

Sin desconocer el lugar que La Salle da al profesor como el modelo, el ejemplo a seguir, el que contribuye a la producción de saber, el que vigila y castiga, no deja de sorprenderme la admisibilidad de la aplicación del castigo corporal

en el sistema educativo y, más aún, en la pedagogía lasaliana, así se presente como una última alternativa extrema usada en casos extraordinarios. Queda un sentimiento de impotencia por lo poco que hemos avanzado tanto en el campo educativo como en el jurídico en relación con la prohibición absoluta del castigo físico, pues se encuentra que ésta apenas inició en la segunda mitad del siglo pasado[8] y, en la actualidad, está legalmente prohibido solo en un 12% de los países del mundo, dado que en el resto se considera inconveniente hacer ilegal esta práctica. Entonces, surgen entre otros interrogantes: ¿qué tipo de formación se requiere en las escuelas que acogen niños desfavorecidos o en condición de vulnerabilidad?, ¿hasta qué punto la pedagogía lasaliana de la época buscaba educar a sujetos sumisos, religiosos, disciplinados y productivos?, ¿basta con una pedagogía preventiva para lograr la reflexión autocrítica que se requiere para liberarse de una educación represiva?

El intenso grito de una humanidad afligida por el castigo genera una actitud crítica y un rechazo hacia las penas que tienen como blanco el cuerpo humano. Dentro de la lógica actual, no podemos seguir entendiendo el castigo como una forma de disciplinar o *domesticar* las conductas humanas. Esta severidad milenaria contra la pena en los ámbitos escolar y familiar debe maniobrar rápidamente en correspondencia con los postulados humanistas; no podemos seguir creyendo en el ideal de educar al callado, juicioso, diligente y servicial, y castigar al bullicioso, inestable, negligente e irreverente.

Precisamente, atendiendo a esta lógica humanista, nace el ímpetu de rebelión de Beccaria (1764/2015) contra la impunidad y excesos de la ley penal. Gracias a su pensamiento político constituyente se logra minimizar la violencia punitiva. Plantea una restricción al poder punitivo del Estado con base en la dignidad de la persona, apuntalando principios humanistas. Esta concepción de Beccaria sobre el derecho de castigar fue acogida por los teóricos de los siglos XVIII y XIX y en las primeras cartas constitucionales como la Declaración de los Revolucionarios de 1789, la Declaración de Virginia de 1776, de la Constitución Francesa de 1958; luego, sus postulados fueron incardinados en los códigos penales del siglo XIX hasta llegar a la época contemporánea con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 o con la Convención Americana de Derechos Humanos de 1969.

[8] Suecia (1979); Noruega (1987); Austria (1989); Italia (1996); Dinamarca (1997); Alemania (2000).

Su importancia es tal que aún se citan sus grandes aportes, sus ideas preventivas y retributivas de la pena o el castigo. Sin duda, Beccaria (1764/2015) busca afincar el principio de proporcionalidad de los castigos. Por ello, plantea que las penas deben guardar una armonía entre unas y otras; de lo contrario, cuando la pena es desmedida, suele preferirse la impunidad. Busca en el derecho penal un sistema de garantías de los individuos; o sea, un conjunto de límites racionales a la arbitrariedad y a los excesos represivos tan recurrentes a lo largo de la historia de la humanidad.

Esta visión humanitaria de las penas y castigos de Beccaria (1764/2015) se acerca bastante a la de Juan Bautista de La Salle (1720//2012), cuya suavidad y firmeza es la vía para formar personas de bien. En el contexto del derecho penal, Beccaria aboga por un juez que no caiga en la trampa de sus pasiones, de las reacciones que provocan las ofensas y de todas aquellas fuerzas oscuras que afectan su juicio crítico y su carácter militante en defensa de los derechos humanos. Además, considera que uno de los más grandes frenos de los delitos no es la crueldad de las penas, sino la infalibilidad de ellas; la dulzura de las penas debe reemplazar su ferocidad imperante, por lo que considera que la clave está en perfeccionar la educación. En el contexto escolar, La Salle propende por reemplazar el sentido de castigo como forma de control autoritaria, represiva e inhumana, por la corrección desde una mirada más paternalista y filial que busque unir la dulzura con la firmeza.

Llama la atención cómo después de tres siglos esta humanización del castigo y la penalización que reclaman La Salle y Beccaria aún no tiene total cabida en el pensamiento y en las acciones de algunos individuos, grupos o personas que representan la institucionalidad; en algunos contextos son quiméricas. En el pensamiento lasaliano y beccariano no hay cabida para la tortura (física y sicológica); tampoco para el escarnio público ni mucho menos para la pena de muerte. La dignidad de los niños y niñas y, en general, de las personas depende de los límites y controles que pongamos al poder punitivo.

Algunas apuestas

Vivimos tiempos de poder punitivo; por ello, propendemos por que los derechos de la infancia no sean lesionados "ni por un instante". Esto obedece a

la emergencia de nuevas propuestas pedagógicas que instan por transformar las prácticas a la luz de los derechos humanos y el reconocimiento de la niñez y la juventud como constructos culturales, sociales e históricos y actores potenciales en el ideario de la participación ciudadana y política.

Ciertamente, se han transformado las formas de corregir y castigar a los niños y jóvenes. Sin embargo, a mi juicio, no hemos movilizado considerablemente las estructuras de dominación, represión y sometimiento que subyacen en el contexto moderno de la escuela, la familia y la sociedad. Asistimos a una lenta transición del castigo a la sanción formativa, lo cual supone que aún llevamos el lastre de una cultura colonial y patriarcal representada en las dicotomías justicia/barbarie, superior/inferior, educado/analfabeto, maestro/educando, padre/hijo, adulto/niño, mujer/hombre, que han dejado una impronta perdurable en la educación contemporánea.

Necesitamos librarnos de la sumisión al poder ajeno y resignificar los imaginarios, los discursos y las epistemes eurocentristas que nos han heredado los siglos que nos precedieron, no solo desde el discurso crítico y emancipador, sino también desde una nueva comunidad académica, capaz de abstraerse de sus condicionamientos espacio-temporales y ubicarse en un nuevo espacio de observación y acción, en un espacio neutro o en *punto cero*, como lo denomina Castro-Gómez (2005), que sería el ideal del conocimiento científico. Es decir, debemos ser capaces de alcanzar realmente un pensamiento decolonial[9] o de lograr un giro decolonial[10], como lo llama el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado-Torres (2007). Pero ¿quiénes son los llamados a seguir avanzando hacia esta decolonización epistémica? Desde luego, los educadores, la escuela, la familia y las instituciones modernas.

Cierro con otras preguntas para discutir en los escenarios escolares: ¿qué nos hace competentes para sancionar? ¿En qué momento es oportuno sancionar a un estudiante? ¿Cuáles son los efectos que producen las sanciones verbales

[9] Opuesto a colonialidad y significa: patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones como sucede con el colonialismo, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial.

[10] Concepto que se equipara con la categoría *descolonización*, utilizada por las ciencias sociales de finales del siglo XX.

y reprobatorias que reciben nuestros estudiantes en la construcción de su propia subjetividad e intersubjetividad?

Referencias

Beccaria, C. (2015). *De los delitos y de las penas* (M. Martínez Neira, trad.). España: Taller Once. (Trabajo original publicado en 1764). Versión electrónica disponible en e-Archivo, http://hdl.handle.net/10016/20199

Castro-Gómez, S. (2005). *La* hybris *del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar.

Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad. Vol. 1: La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1984)

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Bogotá: Universidad Central (IESCO), Pontificia Universidad Javeriana (Instituto Pensar) y Siglo del Hombre.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.

San Isidoro. (1993). *Etymologiarum* (2.ª ed.). (J. Oros y M. A. Marcos, eds. y trads.). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos. (Trabajo original publicado en 1950)

La Salle, J. B. de. (2012). *Guía de las Escuelas. Dividida en tres partes*. (J. M. Valladolid y P. Dávila, eds. y trads.). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1720)

LAS VIRTUDES DEL MAESTRO
según la *Guía de las Escuelas*

Rodolfo Alberto López D.[1]

La *Guía de las Escuelas*, elaborada por Juan Bautista de La Salle y los maestros más experimentados de los Hermanos Cristianos, aproximadamente entre 1683 y 1684 y cuya primera edición data de 1720, es un compendio sobre la naturaleza y ejercicio de la docencia para las escuelas por ellos fundadas en la Francia de Luis XIV. Tal tratado es una reflexión detallada que se divide en tres partes: la primera trata de los ejercicios que se hacen en las Escuelas Cristianas y del modo como deben realizarse; es decir, de las materias que se deben enseñar; la segunda, de los medios para establecer y mantener el orden en las escuelas, esto es, la organización escolar, y la tercera, de los deberes del Inspector de las Escuelas, o sea, lo que debe cuidar que se dé y lo que debe evitar, con particular atención en los maestros noveles.

En este tratado de pedagogía, uno de los precursores de la educación moderna, abundan referencias puntuales a qué es un maestro lasalliano, y a lo largo de las tres partes se brinda una caracterización y ejemplificación generosas sobre lo que hace que un maestro sea virtuoso o llegue a poseer condiciones de excelencia en el arte de la educación. Pero será especialmente la tercera parte[2] la que dedique consejos especiales al Inspector que guía o forma a los nuevos maestros y donde se podrá hallar, de cierta manera, la referencia más concreta a las virtudes del docente. Hacia 1785, el Superior General de los Hermanos Cristianos Joseph Gouilleux, o Hermano Agatón, tratará en detalle esas virtudes en un librito denominado *Explicación de las doce virtudes del buen maestro*[3],

---

1 Profesional en Estudios Literarios. Especialista en Lengua Escrita. Magíster en Educación. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Miembro del grupo Representaciones y Prácticas de Lectura y Escritura (Repralee). Correo electrónico: ralopez@unisalle.edu.co.

2 Según José María Valladolid y Paulí Dávila, editores y traductores de la versión consultada (La Salle 1720/2012), esta tercera parte de la *Guía* es el producto de dos cuadernillos que aparecieron en algunas ediciones posteriores pero que se utilizaron en copias manuscritas.

3 Cfr. *Colección de varios trataditos de las Escuelas Cristianas*, en el primer volumen de las *Obras completas* de Juan Bautista de La Salle. La primera edición data de 1711, aunque fue revisada y ampliada en ediciones posteriores por diferentes regentes de la comunidad lasallista.

donde las organiza así: gravedad, sabiduría, humildad, prudencia, paciencia, mesura, silencio, mansedumbre, celo, vigilancia, generosidad y piedad. Posteriormente, en la *Colección de varios trataditos* se hablará de las siguientes virtudes que deberán profesar los Hermanos: fe, obediencia, regularidad, mortificación del espíritu, mortificación de los sentidos, penitencia, humildad, modestia, pobreza, paciencia y templanza.

La mención generalizada a las virtudes del nuevo educador en la *Guía de las Escuelas*, así como su especificación en la tercera parte, evidencian que lo que Juan Bautista de La Salle y los maestros de las Escuelas Cristianas les solicitaban a sus alumnos, también el Inspector lo debía demandar a los maestros en formación. En tal sentido, las Escuelas Cristianas no solo se dedicaban a formar mejores hombres, sino a educar mejores maestros. Entre las virtudes solicitadas al maestro lasalliano sobresalen tres tipos: el físico (compostura y recato corporal, poca gesticulación), el intelectual (adecuada disposición mental, concentración, estudio y comunicación) y el moral (particularmente humildad, prudencia, paciencia, moderación, dulzura y ejemplaridad). Teniendo en cuenta lo anterior, el presente escrito desea enfocarse en esa tercera parte, titulada "Formación de los maestros noveles" (1720/2012, pp. 337-358), es decir, en las condiciones o cualidades de excelencia que debe poseer un maestro dentro de la pedagogía de Juan Bautista de La Salle.

Dicha sección está fraccionada en cinco apartados. El primero (25,1), "Regla de formación de los maestros noveles", versa sobre las directrices generales que se deben tener en cuenta para formar maestros y sobre aquello que se debe eliminar en ellos. El segundo, y no gratuitamente la más extensa (25,2), se dirige a los "Medios para eliminar y desarraigar todos los defectos en el maestro novel". El tercero (25,3) habla sobre las "Cosas que hay que procurar que adquieran los maestros noveles y de los medios para conseguirlo". El cuarto (25,4) diserta en torno a la "Regla del maestro de internos" y el último (25,5) habla "De los distintos tipos de casas de este instituto". Para efectos de acercarse a las virtudes del maestro lasalliano, los tres primeros apartados serán los más apropiados.

El primero y el segundo apartados hacen un listado genérico sobre lo que se debe evitar en un maestro de las Escuelas Cristianas. Llama la atención que,

en primera instancia, en la didáctica de formación ética de la pedagogía de la *Guía* se busque eliminar prácticas inadecuadas y luego fortalecer las virtudes deseadas. Estos apartados identifican los "vicios docentes" y a ellos se deberá dedicar con celo el Inspector de maestros. Entre las prácticas más inconvenientes sobresalen las siguientes cinco:

1. **Hablar demasiado**. Un maestro no solamente habla, también sabe callar. Se es buen maestro cuando se sabe en qué momento hablar y en qué momento callar. Por tanto, un indicador de ser buen maestro no es solo la locuacidad o el verbalismo, sino, al contrario, la mesura, la capacidad para no expresarse de más, bien sea porque ya se ha dicho lo necesario, porque hablar de más puede resultar inconveniente para él y sus alumnos, o porque en ciertos momentos enseñan más los actos que las palabras. No todo es exposición oral en el maestro; la enseñanza no se da únicamente por decir lo que se sabe, sino por callar cuando corresponde:

   > Cuando hable inútilmente, hacerle notar de inmediato, o al final de la clase, la inutilidad de sus palabras, y al mismo tiempo decirle lo que hubiera debido hacer para no hablar; por ejemplo, que al mandar a leer a un alumno corregía él mismo las faltas que cometía el alumno. (*GE*, 25,1,2)

   Para lograr tal medianía entre el decir adecuado y la habladuría, el Inspector deberá enseñar progresivamente a los nuevos maestros ejercicios de silencio e introspección paulatinos, iniciando con pautas de quince minutos y extendiéndolas según las condiciones y progresos de cada quien. Es de resaltar que este vicio o práctica inadecuada es el primero y va en relación con la mesura y la templanza del carácter, propios de quien dirigirá a estudiantes desbocados y en extremo bulliciosos. Poco a poco, los niños y jóvenes irán entendiendo las pautas de silencio de su maestro e irán interiorizando el valor de la mesura. Tal cuidado del lenguaje enseñará, además, a pensar antes de hablar y, segundo, a hablar cuando corresponde y de la manera que corresponde. Los Hermanos Cristianos sabían que la palabra mal dicha ofende, que dicha en exceso, aturde, y que dicha en su justa medida, enseña prolíficamente.

   Esta práctica docente inadecuada (*hablar demasiado*) irá en contravía de la prudencia y la sabiduría propias del maestro lasalliano. No por hablar

más se sabe o se enseña mejor; no por discurrir en el verbalismo excesivo se es mejor maestro. De hecho, un docente conoce el poder de la palabra y lo regula; la regla de oro aristotélica para las virtudes, esto es, el *justo medio*, bien vale para este caso. Cuando se cae en el oralismo sin límite, se puede llegar al narcisismo discursivo, a que el maestro se enamore de sí mismo a través de su propia palabra; por ello la necesidad de regularse desde el silencio y la introspección.

A la par de lo anterior, llama la atención que este apartado de la *Guía* solicite al Inspector generar conciencia en el nuevo maestro respecto al cuidado de la palabra, bajo el entendido de que educar no es solamente hablar o discurrir, sino también dar la voz al otro. Entonces, surge la idea —aunque implícita en los numerales 25,1 a 25,1,1— de que se debe conocer la singularidad de los alumnos y será menester cederles la palabra en el momento indicado. La palabra no es dominio exclusivo del docente; la autoridad educativa radica en conocer al otro y acompañarlo, más que en imponerle un conocimiento.

2. **Actividad excesiva y demasiada precipitación.** Propio de la templanza será tener dominio sobre las propias emociones y las actividades que puedan surgir sin un adecuado planeamiento. Ni parecer una estatua ni moverse demasiado: "Hay que evitar ambos extremos. Lo uno hace que los maestros no tengan suficiente vigilancia y compostura, y lo otro les quita autoridad y atrae sobre ellos el menosprecio de sus alumnos" (*GE*, 25,2,2,2). Como el silencio, el adecuado control corporal permitirá dirigir al grupo de estudiantes (moverse cuando sea necesario) y, a la vez, mantener la suficiente distancia que requiere la *auctoritas* del docente (estar en el sitial correspondiente a una suficiente distancia).

La práctica recomendada al maestro novel es que por lapsos de quince a treinta minutos permanezca sentado, sin acercarse a los alumnos, de manera que pueda desde su sitio controlar la clase y dominar sus impulsos. Templanza del cuerpo que va en función de dominar las emociones y la mente. Incluso, para dar toques de señal, la emoción deberá ser refrenada. Esta práctica de control del propio cuerpo y las emociones brindará mayor dominio de sí y, con esto, mayor gobierno del grupo. Si

se es demasiado activo, el grupo se confunde y puede perder de vista la autoridad del docente; si se es demasiado alejado, no habrá proceso de formación suficientemente impactante. A riesgo de parecer excesiva, el hecho es que tal enseñanza estaba en procura de lograr que no se cayera en un activismo desenfrenado y sin sentido ni en la excesiva rigidez. Para las Escuelas Cristianas, esta práctica era vista como una manifestación de la virtud de la templanza: "Hay que eliminar en el maestro novel ese modo de ser y ese natural fogoso y precipitado" (*GE*, 25,2,2,3).

A partir de esta práctica inadecuada o vicio docente, la pedagogía lasalliana crea conciencia sobre el dominio del cuerpo y del espacio. Además de poseer un mando sobre el conocimiento transmitido, habrá que crear conciencia y gobierno del cuerpo y del lugar. Esta kinésica y esta proxémica ofrecerán al maestro en formación adecuados elementos para mejorar el aprendizaje de cada estudiante y dirigir el grupo de niños y jóvenes.

Respecto al exceso de activismo, cabe resaltar que en la escuela actual bien puede ser un aspecto para sopesar en el docente. Demasiada actividad puede llevar a perder el objetivo de aprendizaje y no permitir la necesaria reflexión en cada estudiante para fortalecer sus procesos interiores de manera individual.

3. **Ligereza**. Un maestro nuevo o uno en proceso de formación pueden incurrir en cierta informalidad o espontaneidad que no son bien vistas desde la *Guía de las Escuelas*. El apartado 25,2,3 trata sobre cómo evitar este vicio y se instruye al Inspector sobre la manera más adecuada para prevenirlo:

> A los maestros noveles que sean ligeros por temperamento hay que exigirles que observen el silencio con mucha exactitud, y no permitirles en absoluto que hablen sin extrema necesidad: hay que darles a entender cuándo es necesario que hablen y cuándo no es necesario. (*GE*, 25,2,3,1)

Nuevamente, la práctica del silencio se hace un protocolo de aula necesario. Se plantea también evitar la risa o actividades que lleven a ella o, en todo acto, mantener el debido comedimiento, so pena de exponerse a

alguna penitencia por parte del Inspector. En igual sentido, los maestros deberán evitar la cercanía con sus alumnos y mantenerse en su puesto.

La gravedad de la dignidad docente se deberá aprender mediante el refrenamiento del carácter y la espontaneidad. Un docente no muestra nada de lo más íntimo ni se presta a hacer de la clase un escenario para el desorden o la burla.

4. **Rigor excesivo e impaciencia**. Aunque hasta el momento la tercera parte de la *Guía* es un compendio de formación para el dominio de la espontaneidad y la ligereza, en aras de obtener la templanza propia del cargo, el apartado 25,2,4 hace un llamado a evitar el extremo de las anteriores posturas: "No permitirles los castigos demasiado frecuentes, y para ello persuadirles de que la dureza y el rigor no es lo que produce el buen orden en la clase, sino la vigilancia continua, unida a la circunspección y a la mansedumbre" (*GE*, 25,2,4,1).

   Tal exceso de poder no es adecuado para lograr un buen ambiente de clase. Deberá darse el castigo cuando corresponda, a quien corresponda y en la manera en que sea la más adecuada, pero los maestros que están iniciando pueden asumir la sanción como la principal manera de obtener el control de la clase. Una virtud docente será, pues, saber en qué momento se alecciona, en qué momento se castiga y en qué momento se reflexiona sobre una falta cometida. Tal maestría del oficio se obtendrá ante todo por vía de la experiencia; por ello, en la *Guía* se llama la atención sobre cómo prevenir tal ligereza en el maestro novel.

   En cuanto a la impaciencia, se aconseja que mediante la introspección y el silencio, se haga buen recaudo de su contrario: "Exigirles que observen profundo silencio y suma moderación cuando se sientan movidos a la impaciencia; y que permanezcan muy tranquilos durante todo el tiempo en que sientan su ánimo agitado. No hay mejor medio que este para reprimir la impaciencia" (*GE*, 25,3,4,13). No es ningún secreto que esta es una de las más difíciles condiciones de obtener en quien se dedica a la docencia: ser paciente, saber esperar, dar el tiempo justo para que el otro responda de la manera como se solicita. No se deberá caer en excesos ni

apresurar lo que tiene su propio proceso de maduración. Sin embargo, Juan Bautista de La Salle llama la atención para que los maestros noveles puedan obtener la continencia y la mesura propias de quien sabe manejar los tiempos propios y ajenos.

5. **Eliminar la repugnancia.** La compasión es una de las virtudes centrales en todo docente. En la *Guía* se hace un llamado a evitar el asco, la repugnancia del maestro. Aunque se entiende que en aquella época se daban condiciones críticas de desaseo y enfermedad, le será dado al maestro lasalliano tener la virtud de acoger y cuidar de todos sus estudiantes, sin distingo alguno: "A todos los maestros noveles hay que infundirles caridad perfecta y desinteresada hacia el prójimo. Sugerirles, incluso, que manifiesten mayores señales externas de amistad y afecto hacia los pobres que hacia los ricos" (*GE*, 25,2,5,1). En este sentido es especialmente interesante la *Guía*, pues hace de la docencia un apostolado hacia los más pobres. Comte-Sponville, por ejemplo, se refiere así a la compasión o caridad, en términos cristianos:

> Compartir el sufrimiento de otro no es aprobarlo ni compartir las razones, buenas o malas, de su sufrimiento, sino negarse a considerar el sufrimiento, sea cual sea, como un hecho indiferente, y a un ser vivo, sea quien sea, como una cosa. (2005, p. 113)

Así, la compasión implica tener empatía hacia el sufrimiento ajeno y generar lazos ajenos a la exclusión. Al respecto, comenta Martha Nussbaum (2014) que en el asco está buena parte del origen social de la exclusión y el fanatismo: de un lado, los "buenos", los "limpios y puros", los mejores; del otro, los "demás".

En este apartado de la *Guía* se hace un esfuerzo muy intencionado hacia promover la caridad del maestro con los más pobres. Sin alusión precisa a los evangelios, la apuesta, en todo caso, es muy dada a ser testigos del amor cristiano. Un maestro cuida especialmente de los más desfavorecidos y, todo el numeral 25,2,5, dará cuenta de ello.

Esta virtud será uno de los componentes sustantivos de la amabilidad y la bondad que exprese el docente. Hasta este punto de la *Guía,* las

> referencias eran la contención y la distancia; por el contrario, con la compasión se promueve la cercanía y la afabilidad. Esta virtud permitirá salir del mutismo y la inmovilidad al docente y moverse en sintonía con los más desfavorecidos.

Igualmente, en el apartado 25,3 de la tercera parte de la *Guía* se habla de las "Cosas que hay que procurar que adquieran los maestros noveles y de los medios para conseguirlo". A la par de los defectos o prácticas inadecuadas, ahora se indican aquellas bondades o virtudes deseables para que se constituyan cotidianamente en la enseñanza. El apartado indica diez: decisión, firmeza, circunspección, vigilancia, atención sobre sí, compostura, prudencia, aire simpático y atrayente, celo y facilidad para hablar y expresarse adecuadamente ante los niños, aunque las últimas páginas de este apartado se concentran solo en la autoridad, la decisión y la firmeza.

En tal sentido, autoridad, decisión y firmeza vienen a ser entendidas como una sola y se refieren a la capacidad de autocontrol y de saber dirigir adecuadamente a los niños, por lo que se puede pensar que está más cerca a la templanza y a la *auctoritas*. A los maestros lasallianos, por ende, deberá exigírseles que cuando entren al aula, lo hagan con "aire decidido y grave, con la cabeza levantada y mirando a todos los alumnos con autoridad, como si llevaran ya treinta años de práctica" (*GE*, 25,3,1,2). En similar condición, se afirma: "Que si cualquier alumno pretendiera hablarle, le mande arrodillarse allí mismo, sin hablarle" (*GE*, 25,3,1,4); "Que no refleje ningún temor. Que durante los primeros días no permita que ningún alumno le hable en la escuela" (*GE*, 25,3,1,6).

Sea posiblemente por la imperiosa necesidad de mantener el orden y de cuidar a los maestros en formación que sean esas pautas tan rigurosas y excedidas. Gran parte del futuro de la clase y del aprendizaje del grupo dependerá de ciertas virtudes como la distancia y el temor, que se deben educar desde un comienzo. Un maestro con ligereza y duda dará señales de debilidad y, ante ello, el grupo podría tomar la dirección de la clase. Por estas razones, los apartados subsiguientes son profusos en mencionar lo que no se debe permitir a los estudiantes y los castigos que deben ocurrir por las faltas. El Inspector deberá estar muy atento a la rigidez y exigencia del maestro novel y a que no dé ninguna señal de impotencia o desaliento en cuanto a sancionar a los niños y jóvenes.

Finalizando esta tercera parte, el apartado 25,4 hablará del Reglamento del Maestro de Internos y el 25,5, de los distintos tipos de casas del Instituto, aspectos más formales y organizacionales que referidos a las virtudes. Sin embargo, quedan claros hasta aquí algunos aspectos referidos a las virtudes del docente desde la pedagogía de Juan Bautista de La Salle:

- *El modelaje*. Un maestro, ante todo, es un modelo de comportamiento. Toda la *Guía* insiste en esta condición y deja testimonio de las formas de actuar en clase, por lo que las formas tan extremadamente detalladas a manera de *Manual de cómo dar una clase* vienen a ser más que necesarias. Desde la compostura física hasta lo que se dice y se calla, el maestro es modelo.

- *La templanza*. Viene a ser el equilibrio y dominio de las emociones y del carácter. Ni ligereza ni exagerada gravedad; un punto intermedio que permita mantener el orden de la clase, la dignidad de la profesión y que brinde alguna cercanía con los estudiantes, especialmente con aquellos más pobres. Ella estará, al ser una virtud, entre la intemperancia y la insensibilidad. Un maestro con templanza es dueño de sí, puede corregir de la manera adecuada evitando excesos y sin caer en la injusticia.

- *La humildad*. Dice Comte-Sponville que la humildad es la virtud del hombre que sabe que no es Dios (2005, p. 149). En la *Guía*, ser humilde comporta tener conciencia de que se es un ser mortal y débil, criatura proveniente de Dios y designada por él para un plan mayor que no se puede entender en su total magnitud; por otra parte, indica la aceptación de nuestra humana condición: seres lábiles, propensos al error, al equívoco, de lo cual ni los mismos maestros se salvan. Por ello, el recelo en cuidar de los alumnos y de los docentes noveles, los más propensos al desliz. La humildad permite saberse limitado pero consciente de que se puede ser mejor, sin aspavientos sino con firmeza y tranquila decisión. En tal estado de virtud, la reflexión, la oración y la introspección serán determinantes, a la par de saber guardar un comedido silencio cuando es necesario.

- *La mansedumbre*. Fuerza sin dureza y amor sin cólera; es hija de la humildad o su mejor expresión. Por lo mismo, la ira y la soberbia serán su defecto y su extremo. Ser manso quiere decir tener la paz interior para

comprender lo que se puede hacer y lo que es inevitable, lo que depende de nosotros y lo que nos supera, siempre con ánimo, sin desesperanza, y ajenos a la angustia y al sufrimiento. Es la sonrisa de las virtudes, la delicada distancia frente a los aconteceres. Un maestro lasalliano, pues, acoge la mansedumbre cuando enseña, procurando dar lo mejor de sí y entendiendo que, finalmente, lo que llegue a acontecer en el niño o joven escapa sustancialmente de sus manos o que sus manos son apenas un instrumento, en un tiempo y lugar, para algo mayor. La *Guía* todo el tiempo hablará de la templanza, el modelaje y la humildad, y menos de la mansedumbre, pero en todas aquéllas subyace esta.

- *La fe*. Asumida como el testimonio por excelencia del cristiano y del maestro cristiano lasalliano, la fe es depositar toda la confianza, voluntad y actos al Dios creador; es una virtud moral y la virtud teologal por excelencia. Es creencia, credo y fidelidad a un principio en el que se sustenta la vida toda. Es, por lo mismo, el proyecto de sentido humano arraigado en la trascendencia, sin la cual nada tiene sentido, precisamente.

Y sea esta última virtud un carisma especialmente atractivo en la vida y obra de Juan Bautista de La Salle, al decirse a formar maestros seculares bajo la idea de acrecentar el apostolado de Jesús en la Tierra, de expandir la palabra de Dios y la fe católica en una Francia que se debatía entre fuerzas encontradas, y ante todo, bajo la certeza de que se podrían educar mejores seres humanos, no solo asistiendo a la escuela, leyendo en lengua vernácula y aprendiendo ciertos ademanes necesarios, sino por sobre todo viviendo el Evangelio.

Referencias

Aristóteles. (2012). *Ética nicomaquea*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Comte-Sponville, A. (2005). *Pequeño tratado de las grandes virtudes*. Barcelona: Paidós.

La Salle, J. B. de. (2012). *Guía de las Escuelas. Dividida en tres partes*. (J. M. Valladolid y P. Dávila, eds. y trads.). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1720).

Nussbaum, M. (2014). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Bogotá: Katz.

PRINCIPIOS DE LA ESCRITURA EN LA ESCUELA LASALIANA
que potencian la producción escrita en la Universidad

Paulo Emilio Oviedo[1]

La escritura es una de las formas superiores del lenguaje y, por lo tanto, la última en ser aprendida. Constituye una forma de lenguaje expresivo. Es un sistema simbólico-visual para transformar los pensamientos y sentimientos en ideas. Normalmente, el niño aprende primero a comprender y a utilizar la palabra hablada y, luego, a leer y expresar ideas a través de la palabra escrita. Juan Bautista de La Salle y los Hermanos son más explícitos cuando escriben:

> Antes de comenzar a escribir, es necesario que los alumnos sepan leer perfectamente, tanto en francés como en latín (...) [y] si ocurre que alguno ha llegado a los doce años y no ha comenzado aún a escribir, se le podrá pasar a la escritura antes de que sepa leer en latín, con tal que sepa leer bien y correctamente el francés, y que se crea que no continuará asistiendo a la escuela el tiempo necesario para aprender a escribir como conviene. (*GE* 4,1,1 y *GE* 4,1,2)

En este sentido, "el Hermano Director o el Inspector de las Escuelas prestarán atención a ello" (*GE* 4, 1,2). Sin embargo, "[se] procurará que los alumnos no aprendan a escribir hasta que cumplan diez años" (*GE* 4, 1,3).

---

[1] Licenciado en Administración Educativa y en Español. Magíster en Educación con Especialización en Investigación Educativa y Análisis Curricular. Estudios de Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Docente investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Ha impartido diversas cátedras de pregrado y posgrado en diferentes universidades de Bogotá y del país. Entre sus investigaciones y publicaciones más recientes se destacan: "El docente ante los desafíos del siglo XXI" (2014, en P. E. Oviedo y L. H. Pastrana, eds., *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI*); "El aprendizaje autogestionado y colaborativo" (2013); "Investigar para innovar la docencia" (2012, en P. E. Oviedo et al., *Innovar la enseñanza: estrategias derivadas de la investigación*); "Los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de La Salle según el modelo de Kolb y sus implicaciones para la didáctica universitaria" (2012, en coautoría con Zapata, Oviedo, Cárdenas, Rendón, Gómez, López y Figueroa); "El papel de la resolución de problemas en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias" (2010, en F. Vásquez, ed., *Periscopio universitario. Reflexiones sobre educación, investigación y docencia*). Correo electrónico: poviedo@unisalle.edu.co

El tema de la escritura en la *Guía de las Escuelas* no es menos denso ni menos rico que el de la lectura. Por ello, antes de presentar una reflexión al respecto, debo recordar brevemente las condiciones de la escritura en el siglo XVII y la función particular de los maestros calígrafos en ese terreno.

En ese entonces, la escritura no ocupaba un lugar importante en la enseñanza. Había más preocupación por la lectura y por la memorización de textos importantes, escogidos por lo general de la Antigüedad. La memorización se basaba en la repetición, sobre todo cuando se trataba de textos normativos como la gramática latina, que el estudiante debía conocer y retener.

Durante la segunda mitad del siglo XVII, la preocupación por la escritura se hizo sentir. Hasta entonces, la escritura era un asunto, más bien, del reducido número de copistas. Pero la aparición y la difusión de la imprenta modificaron las cosas. Los textos antiguos y nuevos fueron más fácilmente accesibles a quienes se interesaban por ellos o los necesitaban, aunque los estudiantes y escolares debían contentarse con los pobres útiles de escritura puestos a su disposición. La enseñanza de la escritura no podía rivalizar con las producciones de la imprenta, a menos que fueran obras de arte. Así coexistían la escritura por necesidad y la escritura por gusto. Por natural contagio, llegó a ser obra de artesanía y se introdujo en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje.

Al final del siglo XVI aparecieron los maestros calígrafos organizados como un gremio después de obtener una serie de privilegios, en particular, el monopolio de la enseñanza de la caligrafía. Privilegio que tuvieron que asegurar y defender a lo largo del siglo XVII. El estatuto de peritos en escritura ante los tribunales, atribuido a los maestros calígrafos, justificaba ese rebuscamiento en la caligrafía y una formación larga y minuciosa. Tal vez abusaban de sus prerrogativas para ir más allá de su competencia, lo cual los llevaba a polémicas, a procesos en los que contendían con sus rivales. En ese clima aparecieron las escuelas lasalianas.

La escritura en la escuela

Así, la escritura había llegado a ser un arte manual. Sabemos que Juan Bautista de La Salle y los Hermanos no respetaban las *fronteras* que existían en la sociedad urbana de la época. Conociendo la situación de los maestros calígrafos,

se puede preguntar: ¿por qué la *Guía de las Escuelas* introdujo la caligrafía en sus programas?

Se puede pensar que esto obedeció a su preocupación por el porvenir profesional de sus alumnos. Porque hubieran podido contentarse con la escritura ordinaria, espontánea, como hacían algunas Escuelas Menores. Se preocupaban por el dominio de la escritura redondilla y de la bastardilla. Como ejemplo de esa minuciosidad, se resalta el artículo 4 titulado "De los diferentes órdenes de alumnos que escriben en redondilla" (*GE* 4,4*)* y el artículo 5 "De los diversos órdenes de alumnos que escriben bastardilla" (*GE* 4,5). Juan Bautista de La Salle y los Hermanos conferían a los alumnos gran capacitación para los empleos que podían ocupar. Eso los acercaba a la situación de los maestros calígrafos, sin que por ello pretendieran llegar a ser especialistas para los tribunales, ni formar parte del gremio de los escribanos expertos, aunque pudieron darse algunos casos.

El modelo de enseñanza de la escritura

Según la *Guía de las Escuelas*, en el marco de una enseñanza simultánea, el aprendizaje de la escritura sigue siendo individual, lo que no contradice la organización de la clase en órdenes progresivos, es decir, en grupos homogéneos.

La progresión está definida en la *Guía*: cada alumno avanza a su ritmo, bajo los consejos directos y la ayuda individualizada del maestro. No son los compañeros, como en la lectura, los que dan ejemplo o ayudan a los otros, pues nadie puede remplazar el trabajo de escritura del aprendiz, ni aunque el maestro esté continuamente presente para ayudar a unos y a otros a corregir sus errores. Acompaña y guía; es un verdadero *maestro de aprendizaje*. Lo mismo que para la lectura, los Hermanos de las Escuelas Cristianas establecen en su enseñanza de la escritura una progresión rigurosa y no distinguen menos de doce grados, entre los que reparten a los alumnos según su nivel. Y se enseñan las letras en los diferentes tipos de escritura: bastardilla, cursiva minúscula y mayúscula.

Como caso excepcional en la *Guía*, el maestro puede llevar la mano de los alumnos principiantes, a pesar de estar prohibido todo contacto corporal,

como lo describe el capítulo de las correcciones. Acerca de la escritura, por el contrario, se explicita:

> Con el fin de que los alumnos puedan descubrir y aprender bien la forma de las letras, el maestro cuidará de guiarles la mano de vez en cuando, según considere que lo necesitan, y sólo lo hará con los que están en el primero y segundo orden de escritura. (*GE* 4, 8,2)

> Poco después de haberles guiado la mano y de haberles enseñado el modo de trazar las letras, los dejará que escriban solos; con todo, mirará de vez en cuando lo que hayan escrito. (*GE* 4, 8,3)

Para los autores de la *Guía*, el aprendizaje de la escritura no es solo una actividad de la mano, sino que concierne a todo el cuerpo. Así pues, el texto dedica a ello tres apartados del artículo 6, "Del modo enseñar a mantener bien el cuerpo", y luego otros siete del artículo 7, "Del modo enseñar a tener bien la pluma y el papel". Como subrayan diversos historiadores, casi todos los educadores de la época tenían la escritura como verdadera actividad del cuerpo. También es interesante observar las láminas que dedica la Enciclopedia a la escritura en el siglo XVIII y que muestran la buena posición del cuerpo en general: piernas, brazos, manos, torso... mientras se está escribiendo. Eso no difiere de lo que se lee en la *Guía*.

Una tarea importante en el aprendizaje de la escritura, y de la que en parte dependía la calidad del resultado, era el corte de las plumas. Aprender a tajar la pluma forma parte del arte de escribir, por cuanto que esta operación obliga a tener en cuenta en cada caso el tipo de escritura que uno se propone, la manera como se toma la pluma, la clase de papel. El maestro debe observar también la postura del alumno, corregirla en el caso de que se aleje de las indicaciones dadas detenidamente, llevar el brazo, la mano y cada dedo: Juan Bautista de La Salle y los Hermanos prevén incluso dar a los principiantes una varilla con muescas "dos a derecha y una a izquierda" que indiquen la posición de los dedos.

La minuciosidad en la enseñanza de la escritura

Como ejemplo de esa minuciosidad, se resalta el artículo 9, titulado "Del momento en que el maestro tajará las plumas de los alumnos y del momento

y manera de enseñar a los alumnos a tajarlas". Aunque este artículo puede resultarnos hoy anecdótico, pues en nada corresponde a las situaciones de escritura que conocemos, en el siglo XVII era evidentemente de otro modo: de la capacidad de tajar bien la pluma dependía la calidad de la escritura. No es el hecho en sí lo que tiene interés para nosotros, sino el ejemplo típico de las modalidades de aprendizaje que el texto describe.

> Para que el alumno pueda aprender a tajar bien las plumas, el maestro hará que vaya junto a él, le hará observar todo lo que se necesita para hacerlo bien, y procederá de esta manera. (*GE* 4,9,5)

> El maestro, para mostrar cómo se taja una pluma en todas sus formas, utilizará una pluma nueva, y enseñará al alumno: 1. El modo de arrancar los pelos sin desgarrarla; 2. El modo de sujetarla con los dedos; 3. El modo de abrir el cañón de la pluma por el extremo, tanto por el lomo como por el vientre; 4. El modo de sujetar la pluma para rajarla; 5. Con qué y de qué modo hay que rajarla; 6. En qué longitud hay que rajarla, tanto para la letra redondilla como para la letra bastardilla y la letra corrida; 7. El modo de vaciarla, y cómo hay que servirse de la punta y del cortaplumas para hacerlo; 8. Que para la letra corrida se necesita que los dos ángulos (lados) de la pluma sean iguales, y que para las otras letras, uno de los ángulos debe ser grueso y más largo, y el otro más fino y más corto; 9. Qué lado debe ser el más grueso y más largo; 10. Qué lado debe ser el más fino y más corto; 11. El modo de abrirlo, la longitud y profundidad de la abertura, con qué parte de la cuchilla del cortaplumas se debe hacer; 12. El modo de afinar el pico de la pluma y de tajarla usando el centro de la cuchilla; 13. Cómo hay que tener el cortaplumas al tajarla, si hay que tenerlo derecho o inclinado; 14. Finalmente, que no hay que tajarla sobre la uña del pulgar, sino sobre el lomo del cañón de otra pluma, que se introduce en la que se está tajando. (*GE* 4,9,6)

En ese apartado se intuye la acumulación de numerosas observaciones que los Hermanos pusieron en común en sus reuniones preparatorias a la redacción de la *Guía*. Se trata de ver el cuidado en descubrir las dificultades, los riesgos y los pormenores de todo aprendizaje.

La escritura en la Universidad

La escritura en la Universidad está conformada por diversos géneros o familias de textos (la tesis, el trabajo de grado, el informe de investigación, el artículo científico, la ponencia, el ensayo, la reseña, el examen, entre otros) que comparten ciertas características generales, aunque se diferencian entre sí por sus condiciones de producción y circulación. Se trata de una escritura especializada, es decir, una escritura que se define por su finalidad específica de producir y difundir el conocimiento científico y por su inscripción en una esfera de la actividad humana que se desarrolla en ámbitos particulares tales como centros de investigación, facultades, programas, campos disciplinares. Más allá de las variantes que se advierten, el lenguaje de este escrito especializado, a diferencia del lenguaje general que se emplea en la comunicación cotidiana, tiene un conjunto de rasgos comunes de vocabulario, sintaxis y gramática que configuran un estilo propio, cuyas cualidades principales son la precisión, la concisión, la claridad y una tendencia a la neutralidad e impersonalidad.

Los géneros académicos satisfacen distintas finalidades intelectuales y comunicativas y corresponden a diferentes instancias de las prácticas académicas. La tesis, por ejemplo, es un escrito que se elabora como resultado de una tarea de investigación de varios años de trabajo y la culminación de los estudios superiores con el título más alto que otorga la Universidad, el Doctorado. La producción de un trabajo de grado, en cambio, constituye un ejercicio cuyo objetivo es iniciar al estudiante en la tarea de investigación y que requiere el entrenamiento en la búsqueda, recolección, evaluación, selección y organización de material bibliográfico pertinente y el afianzamiento de destrezas de escritura propias del discurso académico.

La tesis, en cambio, si bien se elabora en el seno de la institución académica, tiene la voluntad de trascender los límites de la universidad para convertirse en una fuente de producción y difusión de saber. El trabajo de grado, por su parte, aunque tiene un alcance menor que la anterior, también exige una elaboración personal y, en cierto modo, puede funcionar como entrenamiento para la escritura de la tesis.

La enseñanza de la escritura

Desde hace algún tiempo se han venido desarrollando postulados, teorías, modelos y propuestas didácticas en torno a la enseñanza de la escritura. En este sentido, cuando se hace un rastreo histórico al respecto se encuentra que, desde la Antigüedad clásica, el proceso de escritura se focalizó en el estudio de aspectos formales de una determinada lengua, es decir, se le dio gran importancia al estudio de la gramática y, dentro de ella, la ortografía como elementos que garantizarían el éxito en la escritura de un texto. Esto queda en evidencia al tomar la *Guía de las Escuelas*:

> (…) para corregir las faltas de ortografía en esos escritos, el maestro añadirá y escribirá él mismo las letras que hayan omitido, o reemplazará las que hayan puesto, y tachará las que estén mal. Si hubiera varias palabras iguales, en que el alumno haya cometido la misma falta de ortografía, el maestro corregirá la primera de esas palabras poniendo en ella las letras que deba haber, y tachando las que están de sobra, y señalará las otras palabras, con un trazo de pluma hecho de la misma forma, en el sitio en que el alumno haya cometido falta. (*GE* 6, 0,4)

Luego de esto, el docente pedirá a los estudiantes que repitan y pongan en limpio sus escritos, de acuerdo con la corrección ortográfica que él haya realizado.

La elaboración de borradores contribuye a la formación de los estudiantes como escritores e investigadores y, en consecuencia, a garantizar la producción de mejores textos científicos y académicos. Este proceso se puede complementar con la concentración de esfuerzos en la escritura de la versión final; sin embargo, esto requiere de una acertada asesoría, de un permanente acompañamiento por parte del docente del tutor y, en la medida de lo posible, de asesores externos (Carlino, 2003). En la escuela lasalliana, en particular, había que conocer al alumno desde que ingresaba para así procurarle un acompañamiento adecuado hasta el final de su escolaridad (*GE* 15, 1,22).

Después aparecieron enfoques o teorías que intentaban explicar el proceso de escritura, ya no solo desde el producto, sino a partir de los modelos

cognitivos de etapas y de procesos. Gordon Rohman, por ejemplo, es uno de los primeros estudiosos de la habilidad de la expresión escrita como un proceso complejo, formado por distintas fases en las cuales ocurren cosas diferentes (Parodi, 1999).

En este sentido, es interesante ver cómo Shih (como se cita en Cassany, 1990) establece cuatro enfoques para la enseñanza del inglés como segunda lengua y que son aplicables a cualquier proceso de escritura en una lengua:

- *Enfoque basado en la gramática.* La idea básica es que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua, su conocimiento lingüístico relacionado con la sintaxis, léxico, morfología, ortografía, entre otros.

- *Enfoque basado en las funciones.* Nace en el contexto de una metodología: la comunicativa. Sigue la tradición de métodos nocional-funcionales, desarrollados en Europa durante los años sesenta, en los que lo más importante es enseñar una lengua para usarla, para comunicarse. Este tipo de métodos tiene su origen en la filosofía del lenguaje (Wittgenstein, 1988) y en su concepción funcionalista de la lengua. Tiene influencias de la sociolingüística, la lingüística del texto y, en el campo de la didáctica, de los movimientos de renovación pedagógica y de enseñanza activa. Ofrece una visión descriptiva de la lengua, opuesta a la visión prescriptiva del enfoque anterior.

- *Enfoque basado en el proceso.* A partir de los años setenta se desarrolló en Estados Unidos un conjunto de investigaciones sobre el proceso de producción o composición de textos escritos. Un grupo de psicólogos, maestros y pedagogos que impartían cursos de expresión escrita para estudiantes americanos o extranjeros, en los colegios y universidades privadas, empezaron a analizar lo que hacían sus alumnos antes, durante y después de escribir el texto, e innovaron con métodos de investigación (la observación, la grabación con vídeo, el análisis de los borradores que escribían los alumnos, entrevistas con ellos, test de capacidad de expresión escrita, entre otros) el fomento de la escritura.

- *Enfoque basado en el contenido.* Este enfoque se desarrolló paralelamente en dos contextos académicos distintos en Estados Unidos durante la década

de los ochenta: por una parte, en los cursos de escritura de las universidades y de los colegios; por otra, en las escuelas básicas y medias con el movimiento *escritura a través del vitae*. En ambos casos, la idea fundamental que subyace es la supremacía del contenido por encima de la forma (sea esta gramática, función, tipo de texto o proceso). Esta metodología atiende las características y las necesidades especiales de sus estudiantes de universidad como exámenes, apuntes, trabajos, ensayos, resúmenes, artículos y reseñas, comentarios, esquemas, fichas, ponencias, comunicaciones, entre otros. E incluso hace referencia a textos no académicos como cartas, diarios íntimos, instancias, felicitaciones, avisos, notas, postales, anuncios, carteles, apuntes de agenda, etc.

Como consecuencia de los anteriores enfoques, se considera y se comparte con Cassany (1990) que aunque cada uno trae sus bondades e históricamente ha cumplido con su presencia, quedarnos en la pureza de alguno de ellos puede ser muy peligroso, así se considere que vale la pena fiarse unilateralmente. Por ejemplo, quedarnos con el sinsentido, la inutilidad y el aburrimiento de un enfoque absolutamente gramatical, sin función, sin texto, sin proceso y con poco contenido, no es adecuado. Por ello, se considera bienvenida una propuesta ecléctica que permita fusionar los aspectos básicos de cada enfoque para motivar a los estudiantes a escribir bien, partir desde la gramática, situarse en la lingüística textual, soportar el uso del escrito, planear la composición desde las ideas y, obviamente, ubicar el contenido que, para nuestro caso, serían la academia y la Universidad.

En este mismo sentido de la didáctica, se toma el modelo para la producción de textos planteado por van Dijk (1998), en el que se requiere de planes globales que estén relacionados con la planificación y realización de ciertas acciones orientadas a la producción de textos, como un plan pragmático relacionado con la elaboración de los actos de habla y su delimitación; por lo tanto, la macroestructura que se elabore hace parte del contenido semántico del acto de habla. Las macroestrategias que son parecidas a las de la comprensión textual deben ser elaboradas a partir de un plan de organización en el cual se pueden ubicar sus experiencias dentro de una representación global que permita la identificación y construcción de un tópico. Por esta razón, uno de los aspectos que se debería considerar es enseñar o entrenar a

los individuos para ser productores de textos mediante el uso consciente de estrategias y el conocimiento de alternativas útiles para el desarrollo de capacidades metacognitivas que permitan mejorar el proceso de escritura.

La escritura académica

En la escritura académica, las ideas no surgen de una vez sino como fruto de un proceso de lecturas y relecturas, de reescrituras sucesivas en torno a una idea, un concepto, una pregunta; es pensar a medida que se escribe o pensar a través de la escritura. Murray (1997) expone a este respecto que cuando nosotros revisamos lo que hacemos, estamos revisando lo que pensamos, nuestros sentimientos, nuestra memoria, lo que nosotros somos. En la revisión, las palabras cambian para producir algo nuevo y reconfigurar nuestro pensamiento. Las correcciones simbolizan lo que nosotros pensamos, lo que nosotros creemos, lo que a nosotros nos preocupa y la manera en que nosotros vemos el mundo.

La escritura académica se convierte en una de las competencias más importantes para desarrollar la lectura y la escritura en la formación de profesionales idóneos. Sin embargo, no es esta la manera como la universidad asume la escritura, quizás porque, como dice Cassany (2003), no existe una conciencia generalizada de que la representación básica del pensamiento y la construcción de conocimiento se hace a través del lenguaje verbal.

Pareciera ser que los estudiantes universitarios aún asumen la lectura y la escritura como una simple tarea escolar: leen y escriben motivados por razones prácticas o instrumentales, para satisfacer los requerimientos del profesor o para alcanzar una nota, obtener un diploma, entre otras; situación muchas veces aceptada por algunos docentes a quienes esto no parece preocuparles e incluso lo propician. Por ello, se cree que, sin abandonar la responsabilidad del estudiante, es el docente quien debe llevar el liderazgo de la escritura en la Universidad y promover la competencia escritural con su ejemplo, motivación y guía.

En el ámbito universitario, además de lo específico del conocimiento de la lengua y de sus usos académicos (competencia lingüística), a la comprensión y producción de textos hay que agregar lo específico del conocimiento de cada área o disciplina. Los textos que allí se trabajan son de alta complejidad

y densidad, tanto en la temática, usualmente nueva, como en su manejo: requieren una base de conocimientos en la cual apoyarse para construir sentido. En consecuencia, los estudiantes, que no son siempre los destinatarios de esos textos, deben constituirse como tales, lo que les implica un gran esfuerzo personal e intelectual. Como lo expresa Carlino (2003), a los estudiantes que ingresan a la universidad se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analistas de textos. Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos, sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudio. Son textos que dan por hecho lo que los estudiantes no saben. Asimismo, se les suele exigir, pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas. Es el carácter implícito, tanto del conocimiento contenido en los textos como de las prácticas lectoras, lo que plantea obstáculos al desempeño de muchos estudiantes.

En este marco, no se puede seguir asumiendo la escritura académica como una habilidad básica y transferible, adquirida de una vez y para siempre, que sirve para entender cualquier texto, como lo cuestiona Carlino (2005). Así, en el nivel de la escritura universitaria se espera que los estudiantes utilicen de manera precisa los conceptos del área en que se inscriben, de acuerdo con el campo científico del que se trate; elaboren explicaciones y argumentos que se sustenten en teorías que están comenzando a conocer; utilicen de forma adecuada citas de autores para sustentar sus afirmaciones y demostrar la validez académico-científica de sus textos; establezcan relaciones adecuadas entre los conceptos y distingan los niveles de análisis del campo científico que apenas están conociendo.

La respuesta a la situación problemática de la escritura a la que se enfrentan los estudiantes está en manos de los docentes universitarios, tanto del lenguaje como de las áreas de formación. A estos últimos les corresponde enseñar los modos específicos de leer y de escribir propios de las disciplinas asignándoles un espacio en los programas y en las clases, y así, asumir el análisis conjunto de las lecturas y escrituras de los estudiantes y su incidencia directa en el aprendizaje de los contenidos disciplinares, en un proceso de reflexión y de realimentación permanentes.

En otras palabras, dentro de su función en la formación, la Universidad es la llamada a lograr que los estudiantes lleguen a ser miembros de una comunidad académica y profesional discursiva particular. Como propulsora del conocimiento, ya sea formativa, informativa o creativa, esta institución debe aprovechar la escritura para consolidar sus avances.

Para finalizar, vale la pena reseñar cuatro de las dificultades en la enseñanza universitaria, validadas por Carlino (2005) y que se relacionan con los escritores universitarios llamados *inexpertos*. Los productores de textos en la universidad al escribir:

1. No tienen en cuenta al lector.
2. Desaprovechan el potencial epistémico del escribir.
3. Cuando revisan sus textos, tienden a conservar las ideas volcadas en ellos y, aunque los revisen, solo modifican aspectos de superficie y forma.
4. Dilatan el momento en que se empieza a escribir. Por ejemplo, cuando enfrentan la tarea de producir un texto de envergadura a lo largo de un tiempo (una síntesis crítica, un ensayo, una reseña) muchos universitarios recopilan bibliografía y leen hasta casi último momento, sin empezar a poner por escrito los pensamientos emergentes; luego, a falta de un enfoque propio, escriben ciñéndose al punto de vista de las fuentes consultadas.

La escritura académica es, en este sentido, un subconjunto de la cultura de lo escrito que hasta hace pocos años atrás había resultado absolutamente invisible, refugiada en su dimensión tácita. Como es de esperar, la cultura de la escritura en la escuela es muy distinta de la cultura de la escritura en la Universidad.

Referencias

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación, 6* (20), 409-420. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación, 6,* 63-80. Madrid.

Cassany, D. (2003). Taller de escritura: propuesta y reflexiones. *Lenguaje, 31,* 59-77. Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Cali, Colombia.

La Salle, J. B. de. (2012). *Guía de las Escuelas. Dividida en tres partes*. (J. M. Valladolid y P. Dávila, eds. y trads.). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1720)

Murray, D. (1997). *The craft of revision*. EE.UU.: H. B. College Publisher.

Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Universidad de La Salle. (2010). *Currículos redimensionados*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Van Dijk, T. A. (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: UNAM.

EL SEGUIMIENTO, UNA ESTRATEGIA PRIMORDIAL en la propuesta de Juan Bautista de La Salle

Adriana Goyes Morán[1]

Nunca se puede estar seguro de que los aprendizajes se estén produciendo.

(Perrenoud, 2004)

En el texto *Guía de las Escuelas* de Juan Bautista de La Salle (1720/2012) se presentan diversos aportes pedagógicos en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje impartido en las Escuelas Cristianas. Entre las contribuciones para favorecer el progreso académico de los estudiantes están las prácticas de seguimiento escolar, las cuales, a mi modo de ver, regulan los procesos de formación, como lo expresan Valladolid y Dávila en su edición del texto mencionado: "[la] concepción pedagógica conllevaba (…) un seguimiento de la actividad escolar y extraescolar (…) La elaboración de catálogos y registros sobre sus características y evolución en el aprendizaje era una herramienta que facilitaba el progreso que debía seguir cada alumno (…)" (1720/2012, p. 49-50). Este es el punto en el cual me quiero centrar para reflexionar en torno al seguimiento dentro de los procesos de enseñanza. Para ello, iniciaré presentando la postura desde la cual entiendo el seguimiento, para luego

[1] Licenciada en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Directora del grupo de investigación Representaciones y Prácticas de Lectura y Escritura (Repralee). Miembro del Centro de Investigación en Estudios Sociales, Políticos y Educativos (CIEP) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Miembro activo del Comité de Formación de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (Redlees) y del Comité de Referato Externo de la *Revista Digital Entrelíneas* de la Universidad de Buenos Aires. Sus intereses investigativos giran en torno a la lectura y la escritura, las estrategias didácticas y la práctica pedagógica. Entre sus publicaciones podemos mencionar: "Cuatro estrategias para fortalecer la intervención de los maestros de maestros de lengua" (2015, en R. M. Páez, ed., *Práctica y experiencia. Claves del saber pedagógico docente); ¿Qué piensan, quieren y esperan los jóvenes hoy? Investigaciones sobre las creencias de los estudiantes de colegios oficiales de Bogotá* (ed.) (2015); *Apuntes de Clase, 38: Comprensión y producción de textos. Procesos y estrategias de lectura y escritura* (2012); *Innovar la enseñanza. Estrategias derivadas de la investigación* (ed.) (2012); "La narrativa: una perspectiva didáctica para orientar la educación en derechos humanos" (2010, en M. Quintero Mejía y M. Molano Camargo, comps., *Educación en derechos humanos. Perspectivas metodológicas y didácticas);* "Consideraciones didácticas para la enseñanza de la escritura de ensayos" (2009, *Actualidades Pedagógicas, 54).* Correo electrónico: agoyes@unisalle.edu.co, goyesitos@hotmail.com

detenerme en las acciones (observar, registrar y retroalimentar) propias de esta estrategia.

Comencemos. *Hacer seguimiento* es una manera de acompañar intencionalmente cada uno de los desempeños del estudiante en la cotidianidad académica, con el único fin de propender por la calidad, el mejoramiento y la transformación pertinente y oportuna de los procesos de enseñanza. Dado que es un procedimiento planeado, gira en torno a dos propósitos: uno, reconocer y valorar las capacidades del estudiante, y dos, identificar las dificultades y situaciones que le obstruyen su buen desempeño escolar.

Es oportuno detenernos un momento en los planteamientos de La Salle (1720/2012) en la *Guía de las Escuelas* para reconocer la importancia del seguimiento en la labor del maestro, ejemplos que vislumbran la intención pedagógica del seguimiento como estrategia[2] y donde los propósitos antes mencionados —guardando las debidas proporciones— se cumplen. En la primera parte de la *Guía*, en el capítulo 3 "De las lecciones" (sección 2), se plantea que, para cumplir bien con su deber, el maestro deberá estar formado, entre otras cosas, "para prestar atención al que lee y al modo como lee, para corregirlo cuando cometa alguna falta" (p. 107). Más adelante afirma:

> (…) para que el maestro no se engañe en lo tocante a la capacidad de los alumnos para ser cambiados de lección, cada maestro examinará, hacia finales del mes, (…) a todos los alumnos de todas las lecciones y de todos los órdenes de lección para ver quiénes están en condiciones de ser cambiados al final del mes. (p. 109)

Enseguida, se hace alusión a que el maestro debe retomar los registros para señalar a aquellos que no considera capacitados para cambiar de lección (p. 109).

[2] Es importante aclarar que la función principal del seguimiento en la propuesta de La Salle gira en torno a dos acciones puntuales: por un lado, la formación (dar clase) y la corrección precisa y oportuna que hace el maestro en cada lección (lectura, escritura, aritmética, ortografía); por otro, el cambio de los alumnos de una lección a otra, función principalmente del Inspector, pero sin desconocer la labor del docente frente a dicha formación.

Ahora bien, el seguimiento como estrategia posibilita al maestro tener una visión global y a la vez detallada de las experiencias vividas por el estudiante dentro de la institución, a través de *evidencias concretas* centradas en los procesos y los resultados. Se caracteriza por ser *continuo* y *sistemático,* y por considerar importante establecer criterios, mecanismos y tiempos para recoger, de manera constante y secuencial, las evidencias necesarias que posibiliten a mediano plazo la toma de decisiones frente al nivel de progreso académico de los estudiantes y al fortalecimiento de la práctica pedagógica.

Aquí es importante volver a los planteamientos de La Salle, cuando propone en el artículo 4 del capítulo 3 "De los registros" (segunda parte de la *Guía*) que, al final del año escolar, los maestros

> (…) elaborarán cada uno un registro de sus alumnos en el que indicarán sus cualidades y defectos, según los hayan observado durante el año. (…) cada maestro, al final del año escolar, entregará al Director el registro que haya elaborado; el Director, el primer día de clase después de las vacaciones, se lo dará al maestro que atienda esa clase, si es otro distinto que el año anterior, quien utilizará el registro durante los tres primeros meses, para ir conociendo a los alumnos y el modo como debe proceder con ellos. (p. 204)

Además, afirma que el Director recopilará todos los registros elaborados por los docentes con el único fin de compararlos. Como se entrevé en estas prácticas, la intención de los registros —que, aunque no se menciona explícitamente, son secuenciales y constantes— es conocer detalladamente al estudiante, tanto en lo personal como en el desempeño académico, para tomar ciertas decisiones frente al modo de actuar del docente, lo que corrobora de alguna manera lo propuesto anteriormente.

Todo lo dicho hasta el momento nos lleva a pensar en *la observación, el registro* y *la retroalimentación,* tres acciones que se deben seguir para realizar un proceso de seguimiento pertinente y oportuno.

En primer lugar, tenemos el *observar,* actividad realizada primordialmente para captar y focalizar la atención en aquello que se quiere conocer. Según

Castillo, Torres y Polanco (2009), esta es adecuada "para obtener datos de los alumnos en su ambiente natural" y, además, "proporciona datos que no se pueden obtener por otros procedimientos que condicionan la espontaneidad del alumno" (p. 206). Por lo tanto, las observaciones deben ser: a) de momentos significativos del aprendizaje en situaciones reales y espontáneas, y b) variadas y selectivas, dado que el progreso del conocimiento, el desarrollo y la cualificación de habilidades exigen de tiempo para lograr evidenciar los avances. Con la observación se pretende llegar a un conocimiento profundo de los procesos del estudiante para orientarlos y ayudarlos en su aprendizaje.

Para llevar a cabo un proceso de observación serio e intencionado del desempeño académico del estudiante, se debe pensar en: a) definir el objetivo a través del cual se realizarán las observaciones y se utilizarán los datos obtenidos, porque especialmente este tipo de observación, dentro del seguimiento, tiene una intención; b) determinar las situaciones propicias, los tiempos y los mecanismos con el fin de mantener la espontaneidad en el actuar de los estudiantes y establecer los focos de observación; c) registrar oportunamente lo observado para no perder ningún detalle que distorsione el hecho observado o para no caer en el planteamiento de juicios y valoraciones.

Paralelo a la observación está el *registrar,* segunda acción del proceso de seguimiento. Llevar registros permite la regulación y progresión del aprendizaje; es pensar en ayudar a cada uno los estudiantes a aprender: a los que tienen muchas posibilidades y a los que tienen pocas oportunidades.

La Salle invita a reflexionar sobre esta acción en el capítulo 3, "De los registros", de la segunda parte de la *Guía*, cuando dice: "Una cosa que puede contribuir mucho a mantener el orden en las escuelas es que haya registros bien ordenados" (p. 197). Y propone dos tipos de registros para los maestros: a) de órdenes en la lección y b) de cualidades y defectos de los alumnos. Los primeros están encaminados a llevar rigurosamente la asistencia de cada estudiante: "cuántas veces llegó tarde, cuántas veces faltó a clase con permiso, cuántas veces faltó a clase sin permiso (…)" (p. 203). Los segundos están centrados en dar cuenta de la forma de ser de los alumnos y sus maneras de comportarse, y en explicitar las condiciones de aprendizaje: "cuánto tiempo hace que viene a la escuela, en qué lección y orden de lección se halla (…)",

"(…) si se aplica en clase, si es de carácter difícil, terco e inclinado a la rebeldía, si está dominado por algún vicio (…)" (p. 204).

Existen diversos tipos de registro que, según el foco de observación, son independientes pero a la vez complementarios. Ya que se pueden observar aptitudes, actitudes, rasgos de la personalidad, formas de relacionarse, entre otros, Castillo, Torres y Polanco (2009) proponen cuatro tipos de registros:

- *De incidentes, conocido como ficha de registro o anecdotario*. Son inscripciones de hechos importantes, en situaciones concretas, que afectan el comportamiento del estudiante. Su utilidad radica en que ayudan a conocer las causas de los comportamientos, por lo que se registran hechos que se repiten, conductas inusuales, situaciones específicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje e incidentes en espacios educativos.

- *De control o lista de control*. Consiste en anotar secuencias de acciones que permiten mostrar la presencia o ausencia de rasgos de conducta. Son adecuados para "evaluar" tareas, procesos y resultados de una acción concreta.

- *De estimación, conocidas también como registros de puntuación, calificación o valoración*. Utilizados para evidenciar el grado o intensidad de la capacidad intelectual y de atención, evaluar el desarrollo psicomotor y valorar las aptitudes para el aprendizaje.

- *De acumulación*. Recopilación de material o documentación referente a la trayectoria personal del estudiante que posibilita tener una mirada global de su desempeño académico. Los portafolios, los cuadernos y las escalas de actitudes son modalidades de este tipo de registro.

Acompañando el observar y el registrar, encontramos la tercera acción de la estrategia de seguimiento: *retroalimentar*. La retroalimentación dentro de un proceso de seguimiento cobra sentido en cuanto su finalidad sea contribuir al mejoramiento del progreso académico de los estudiantes. En los postulados acerca de la "Vigilancia que debe ejercer el maestro en la escuela" (capítulo 1 de la segunda parte de la *Guía*), La Salle hace un llamado al cuidado en

la corrección de los errores que cometen los alumnos durante la lección y propone tres pautas para ello: a) el maestro no interviene directamente en la corrección, sino que "se sirve de la señal que hace sonar dos veces simultáneamente", para indicar al estudiante que cometió un error y que debe corregirlo por sí mismo; b) si el error persiste, el maestro "dando un solo toque de señal", elige a otro estudiante para que lo corrija; c) si no se ha realizado la corrección del error, el maestro por ningún motivo deja que el estudiante continúe con la lección.

A partir de estos postulados se puede entrever la importancia del momento oportuno y preciso para la retroalimentación de lo que se quiere corregir o, si se prefiere, de aquello que se quiere mejorar o transformar, porque entre menos tiempo se deje para retroalimentar desde la identificación del error o de la dificultad hasta la intervención del maestro, mayor es el valor e impacto de la retroalimentación. De esta manera, se reduce el riesgo de que el error o la dificultad persista o se resista al cambio.

Pensar en los momentos de retroalimentación dentro del seguimiento implica contar con las anteriores acciones: la observación y los registros, de tal manera que sean insumos para facilitar la comprensión de lo que está sucediendo, la valoración de procedimientos y resultados, y la regulación de los procesos formativos. Esto adquiere mayor relevancia ahora de cara a la preocupación de algunos docentes por el bajo deseo de aprender que manifiestan los alumnos.

El maestro espera, al menos, que los estudiantes se involucren poco a poco en el trabajo. Sin embargo, es evidente que no todos disfrutan aprendiendo, por lo que la creación de un plan para la retroalimentación es la mejor manera de hacer que confluyan cuatro aspectos fundamentales:

1. *Diálogo e intercambio constante de saberes, para brindar al estudiante la oportunidad de identificar lo que realiza en relación con lo que tiene que hacer.* Un claro ejemplo nos lo da La Salle (1720/2012) cuando dice: "Al mismo tiempo que un alumno hace la operación de la lección [refiriéndose a la aritmética], el maestro le hará diversas preguntas referentes a esa operación, para que la comprenda y retenga mejor (…)" (p. 148).

2. *Modelado, qué y cómo se hace, para orientar el desempeño y la producción del estudiante*. El modelado visto como dinámica sugerente —realizado a partir de la acción docente o de la producción académica de los estudiantes— ejerce gran influencia porque es un referente que propone pautas para regular la acción. Este es otro punto fundamental en la propuesta de La Salle (1720/2012), específicamente cuando hace referencia a la enseñanza de la escritura:

> Habrá dos clases de modelos que se distribuyan a los alumnos, unos del alfabeto, que contienen un alfabeto de letras todas unidas entre sí. La segunda clase de modelos es de los modelos de líneas, cada uno de los cuales debe contener cinco líneas. (pp. 129-130)

3. *Dosificación de los aspectos por retroalimentar a través de diversas actividades, para ayudar al estudiante a focalizar lo que se debe mejorar o transformar*. Esta labor es evidente en el maestro lasallista:

> Al comienzo tendrá cuidado de no señalarles más que tres o cuatro defectos, por temor a que se confundan si les señalan mayor número, y que olviden lo que les haya enseñado, a causa de la confusión que introduciría en su mente un elevado número de defectos que les haya corregido. (p. 142)

4. *Creación de un espacio de aceptación y respeto, para lograr que el estudiante comprenda y se apropie del conocimiento*. En la *Guía de las Escuelas* se evidencia la importancia que se les da a los momentos de acompañamiento del proceso de enseñanza, lo que hace que la retroalimentación cumpla su cometido: mejorar o fortalecer aquel aspecto que es débil.

Claro está que retroalimentar no es poner todo a disposición del estudiante, sino propiciar escenarios para el contacto con el *objeto* de aprendizaje, donde él pueda, como dicen Anijovich y González (2011), "revisar sus estrategias, conocerse como aprendiz y avanzar en sus aprendizajes" (p. 26). Desde esta perspectiva, la retroalimentación tiene que ver, en primera instancia, *con la relación que se establece frente al conocimiento*; en segunda instancia, *con el sentido del trabajo académico*: oferta y diversificación de las actividades, reconocimiento del

saber-hacer que ya posee el estudiante y uso adecuado de herramientas e instrumentos para enfrentarse al nuevo conocimiento; y, en tercera instancia, *con la relación pedagógica que se establece en el aula*: percepción de un maestro que debe

> (…) explicar sus objetivos, presentar el saber con la convicción del que sabe y quiere conseguir la adhesión, pero también debe proyectarse en los bancos de su clase, hacerse alumno de su propio saber para comprender los intentos y errores de quien aún no sabe. (Meirieu, 2009, p. 111)

* * *

Hasta aquí, como señalé al inicio, una reflexión en torno al seguimiento como estrategia primordial en los postulados de Juan Bautista de La Salle con la cual cuenta el maestro para favorecer y regular los procesos de formación. Estrategia que hoy se ha dejado de lado por diversas razones (tiempo, utilidad, exigencia, sistematización, rigurosidad), pero a la que, como docentes, deberíamos darle un lugar en nuestras prácticas de enseñanza en y para la formación académica y personal del otro. Observar, registrar y retroalimentar continuamente el progreso académico de los estudiantes contribuye, en principio, a entender comportamientos y modos de aprender, para luego tomar decisiones frente a la orientación, la promoción o la selección de los contenidos disciplinares. Además, permite orientar y proponer soluciones a los problemas o dificultades que pueden presentar los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Lo importante de asumir el seguimiento como una estrategia es tener claro, como maestro, qué y cómo se va a tratar la información, y cuál va a ser el uso que se les dará a los datos obtenidos. La detección de los desempeños académicos fortalece las capacidades de autorregulación y autoeficacia en el estudiante.

Referencias

Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.

Castillo, S., Torres, J. y Polanco, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa. Formación y práctica.* Madrid: Pearson Educación.

La Salle, J. B. de. (2012). *Guía de las Escuelas. Dividida en tres partes.* (J. M. Valladolid y P. Dávila, eds. y trads.). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1720).

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.

Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.

Perrenoud, P. (2009). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

Torres, J. C. (2008). Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación académica en los estudiantes universitarios. En L. Prieto (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 61-90). Barcelona: Octaedro.

ENTRE EL ESPACIO SÍGNICO Y SIMBÓLICO: a propósito de la *Guía de las Escuelas*

Ruth Milena Páez Martínez[1]

La institución escolar necesita moverse entre un espacio sígnico y uno simbólico. Esta fue una de las conclusiones que pude extraer a partir de la lectura de la *Guía de las Escuelas Cristianas* (*GE*) de los Hermanos de La Salle, cuyo primer manuscrito fue de 1706. Por más de tres siglos, este material ha sido referente central en la acción educativa y pedagógica de los Hermanos, tiene más de 24 reediciones, y, en la actualidad, sigue siendo eje orientador de su labor. Y con razón, fue un texto construido en forma de reglamento, luego de innumerables intercambios entre los hermanos del Instituto[2], aquellos "más veteranos y mejor capacitados para dar bien la clase; y después de una experiencia de varios años"; un texto con orientaciones prácticas muy pormenorizadas que van desde cómo saludar hasta cómo intervenir en los casos de alumnos rezagados, orientaciones que fueron pensadas, reflexionadas y probadas; un texto que tuvo en cuenta las condiciones reales y prácticas de los jóvenes pobres de la Francia de comienzos del siglo XVIII. Son precisamente estos elementos algunos soportes que dan actualidad a la *Guía* e invitan al docente de hoy a mirar su práctica y a mirarse.

La primera parte de la *Guía* está centrada en qué ejercicios se hacen y en cómo deben hacerse en dichas escuelas; también aborda los tiempos particulares de la rutina, que incluyen la entrada a la escuela, el comienzo de una clase, el momento del desayuno y la merienda, la Santa Misa, los cánticos y la salida de

---

1 Licenciada en Educación Básica Primaria. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Fue maestra de primaria por más de trece años en colegios del Distrito Capital de Bogotá y luego directivo docente en uno de ellos. En la actualidad se desempeña como docente investigadora de tiempo completo en la Universidad de La Salle de Bogotá en los programas de Maestría en Docencia y el Doctorado en Educación y Sociedad. Es miembro del grupo de investigación Educación y Sociedad de la misma institución. Los campos de su interés investigativo se concentran en los procesos de formación docente en lectura y escritura; en la relación familia-escuela-sociedad como campo fundamental de estudio desde perspectivas ecoeducativas y ecosistémicas, y en el simbolismo como constante vinculante entre el ser humano, la educación y la cultura. Correo electrónico: rmpaez@unisalle.edu.co

2 Se refiere a los centros de formación para los jóvenes de bajos recursos.

la escuela; contempla además ejercicios académicos como las lecciones, la escritura, la aritmética, la ortografía y otros de corte espiritual como las oraciones y el catecismo. La segunda parte de la *Guía*, focalizada en los medios para establecer y mantener el orden en las escuelas, considera unas acciones que combinan momentos de *trabajo* en su mayoría —la vigilancia del maestro en la escuela, los registros que han de dejarse, las correcciones que deben hacerse, los oficios en la escuela, los premios y las ausencias— y momentos de *descanso* —los asuetos para los niños y los maestros—. A esto se agrega el elemento estructural y uniforme de las escuelas en materia de muebles, modelos de carteles, números y letras. En la tercera parte, la atención se centra en los deberes del Inspector de las Escuelas asociados con acciones de vigilancia, el proceso de admisión de los alumnos, la distribución de alumnos y la organización de las lecciones, y el cambio de los alumnos de una lección a otra.

A partir de esta *Guía*, esbozaré en este texto la idea de que las escuelas necesitan moverse entre un espacio sígnico y un espacio simbólico. Para ello, centraré la atención en la acción del Inspector de las Escuelas del siglo XVII respecto de las clases y sus objetos, de los maestros y los alumnos, y partir de allí, plantearé algunas reflexiones sobre nuestro presente.

Del Inspector y el acto de inspeccionar

Esa observación minuciosa del maestro sobre los alumnos, a propósito de las lecciones y demás labores de la escuela, también debe ser realizada por el Inspector, claro está, además de otras que son solo suyas como observar a los maestros y velar para que cumplan con lo propio, y procurar que la Casa y sus Escuelas dependientes marchen por el mismo camino.

Para empezar, habrá una Casa con varias escuelas dependientes y un solo director que será al mismo tiempo Inspector de las Escuelas. El director rotará de una a otra según se le requiera, de acuerdo con el orden que le indique el Superior del Instituto. Estará presente, cuidará que las reglas y costumbres se acaten sin alteración. Sus funciones serán: vigilar las clases, los maestros y los alumnos (La Salle, 1720/2012, pp. 290-297); distribuir a los alumnos en las clases y asignarles su lección (pp. 297-305); cambiarlos de lección cuando estén capacitados para otra superior (pp. 305-316). En fin, todo con tal de

procurar "mucho orden en la escuela, un proceder bien regulado y uniforme de los Hermanos encargados de ellas y copioso fruto para los niños que en ellas se educan" (p. 90).

El inspector vendrá a ser otro observador y vigilante, una figura que examina y vela por que el orden establecido por otros superiores a él se mantenga. Un hombre en estado de vigilia. La necesidad de controlar y uniformizar, así como la de procurar una normalización de actividades dentro y fuera de la escuela, darán fuerte importancia a este rol.

De las clases: los objetos

La vigilancia sobre las clases tuvo una fuerte atención sobre los *objetos* que siempre debían estar, algunos para que simplemente estuvieran, como las cuatro imágenes en la pared (crucifijo, Virgen, San José, Jesús), que serían ocasión para rememorar, para identificarse con algo que representara un punto de unión con todos, la educación cristiana a los niños, y para dar una idea de *comunidad*. A estos se les podría llamar *objetos de identificación*. Otros *objetos con fines de uso* debían servir para lo que fueron hechos: los pupitres (con los tinteros), el armario (con los manuscritos, libros y cuadernos) y aquellos para llevar a cabo el aseo dentro y fuera de la clase (como las escobas, la regadera, el cubo y el rastrillo). Estos objetos, necesarios para el desarrollo de la clase y los oficios de la escuela, reflejan las prácticas que con ellos se tenía y su relación con los espacios donde se colocaban (tabla 1).

Tabla 1. Situaciones que acompañan la vigilancia del Inspector sobre las clases

Vigilancia del Inspector en las clases			
Código de la *GE*	**Objetos**	**Espacios**	**Acciones**
GE, 21, 1,1	Benditera	Junto a la puerta de cada escuela	Cuidar que haya agua bendita en la benditera
GE, 21, 1,2	Cuatro imágenes: crucifijo, Virgen, San José, Jesús	En las clases	
GE, 21, 1,3	Rosarios	---	Usarlos con los niños que no saben leer

GE, 21, 1,4	Hisopo Cesto	Entrada de la iglesia En las clases	Tomar agua bendita al entrar y salir de la iglesia Recoger el pan para los pobres al desayuno y a la merienda
GE, 21, 1,5	Libros de todas las lecciones	---	Darlos a los pobres que no los pueden adquirir
GE, 21, 1,6	Papel Libros para los maestros (solo los de la escuela)	--- ---	Darlo a los escribientes que no lo pueden comprar Leerlos solo en la escuela
GE, 21, 1,7	Estante o armario / alhacena Cuadernos / manuscritos / libros	En las clases En las clases	 Colocarlos en el estante o armario
GE, 21, 1,8	Tinteros / pupitres Varita con cuerda en el extremo	En las clases En las clases	Embutirlos en los tinteros, entre los escribientes Tomarla cuando se use el servicio
GE, 21, 1,9	Escobas Cubo / regadera / rastrillo / cesto Manojo de varas o azote (1)	En las clases En las clases En la escuela	Barrer la clase Quitar la basura Corregir cuando corresponda y no excederse
GE, 21, 1,10	Pupitres	En las clases	Mantenerlos en buen estado y repararlos ante el menor daño / Colocarlos en el mismo lugar a la espera de que el Director diga otra cosa
GE, 21, 1,11-12	--- Cristales	El piso de las clases En las clases	Mantenerlo limpio, barrerlo y luego rociarlo Raspar las inmundicias de vez en cuando / Mantenerlos en buen estado

Fuente: elaboración propia.

Si se traslada esa idea de tener unos objetos particulares a las aulas de los colegios de hoy, se podrá advertir, en el caso de algunos que tienen carácter religioso, por ejemplo, la presencia de imágenes que recuerdan el fundador(a) de una u otra comunidad y a quien(es) se dedica un tiempo especial para saber de su historia particular relacionada con la del colegio y/o de la comunidad. Una historia que procura dar significado y sentido a la misión y visión de determinada institución y que se ve obligada a la reactualización de esos objetos y prácticas. Los mismos colegios bogotanos con herencia lasallista lo ilustran bien: los pequeños de transición reconocen algo de la historia de San Juan Bautista de La Salle cuando ven su imagen o cuando se les pregunta por él.

En el caso de los colegios oficiales de Colombia, que suelen no pertenecer a una comunidad en particular, esto ocurre de manera diferente. Estas instituciones escolares adquieren nombres más ligados a las peripecias, creaciones, logros y hazañas de personajes de la vida nacional e internacional incluso; nombres que son dados durante el gobierno de momento con la idea de su perduración en el tiempo. En últimas, los nombres de muchos de estos colegios estatales no aluden al origen ni a la historia de una comunidad agrupada en torno de unas ideas, una misión y visión especiales. Los colegios oficiales con más tiempo de creación fueron bautizados con el nombre de próceres de la independencia del país como Francisco de Paula Santander, Simón Bolívar, Camilo Torres, Manuela Beltrán, Policarpa Salavarrieta, entre tantos otros; o con el de dirigentes políticos reconocidos según el gobierno de turno y la administración encargada de su construcción: Gustavo Rojas Pinilla, Laureano Gómez o John F. Kennedy (presidentes del siglo XX); o con el de personajes influyentes por su crítica abierta al gobierno como Eduardo Umaña Mendoza (abogado de derechos humanos) o Jaime Garzón (periodista independiente); o con el de personajes fallecidos de forma violenta dentro del conflicto armado nacional como Alfonso Reyes Echandía (magistrado de la Corte Suprema de Justicia que murió en la toma o retoma al Palacio de Justicia); o con el de líderes políticos y sociales que no llegaron al poder y que fueron asesinados en su vida civil como Carlos Pizarro, Kimmy Pernía o Leonardo Posada; o con nombres de académicos que han tenido alguna influencia en la educación como Orlando Fals Borda, Nicolás Buenaventura y Carlos Federichi; o incluso, con nombres de artistas como Fanny Mickey, Gabriel García Márquez y Débora Arango.

En el fondo de estas nominaciones para los colegios oficiales, realizadas bajo miradas sociopolíticas particulares y en un contexto de guerra —a excepción de los dos últimos casos, de académicos y artistas—, quedan *marcadas* las instituciones escolares donde se aspira a formar integralmente a las nuevas generaciones para que sean "buenos ciudadanos" —como rezan cientos de proyectos educativos institucionales y manuales de convivencia de los colegios del país—, y para cumplir con los trece fines de la Ley de Educación 115 de 1994 (artículo 5)[3]. Y, de seguro, los colegios con los nombres de tales personajes tienen alguna foto o imagen de estos ubicada en la rectoría o en la sala de espera, o algunos celebran el día del colegio y aluden a ellos. Pero las vinculaciones con una historia de comunidad, de vida colectiva o de aspiración conjunta no se perciben con fuerza. Esta podría ser una de las razones por las cuales los colegios oficiales tienen una gran dificultad en asumirse como *comunidad escolar*, dado que su historia particular se asocia con sujetos muchas veces desligados de la misma aspiración de la Ley 115. Digamos que la misión institucional se plantea en un documento legal, que es común para todos, colegios públicos y privados; solo que estos segundos, especialmente

[3] "1. El pleno desarrollo de la personalidad (…) dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. 2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. 3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación. 4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios. 5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber. 6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad. 7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones. 8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe. 9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. 10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación. 11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social. 12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y 13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo" (República de Colombia, Gobierno Nacional, 1994).

aquellos con largos años de funcionamiento y tradición, matizan su identidad de acuerdo con su historia fundante.

Esto en cuanto a los *objetos de identificación*. Ahora, esos *objetos de uso* de los colegios actuales, aquellos empleados con fines académicos escolares, también tienden a ser guardados en armarios. Pero en algunos colegios oficiales, ese rigor con el orden y la limpieza de estos objetos y aquello que contienen parece no ser ni ocupación ni preocupación de alumnos, maestros o directivos. Es frecuente encontrarse con armarios atiborrados por dentro y por fuera de carteles, papeles, cuadernos y hasta libros *sin dueño*, además de sucios y en desuso. A esto se agregan sillas, marcos, cuadros o pupitres dañados que se colocan en cualquier rincón del salón o de la escuela. El daño de los pupitres se atribuye con mayor frecuencia a los estudiantes, ya sea porque se paran en ellos, desprenden y se llevan las tuercas y tornillos; o al personal de servicios generales porque empuja y golpea unos muebles con otros a la hora de barrer las aulas, y con menor frecuencia, a la empresa que los elaboró. De igual modo, el desaseo de los pisos, las paredes y las canecas de la basura recae sobre los estudiantes, en especial los de secundaria. Es posible que la mayor presencia del maestro de primaria en el aula, junto con la "posesión" de un salón en particular, estén a favor de un mayor cuidado de ese espacio que se vuelve su territorio "propio" con el apoyo y participación de los niños. En la secundaria, donde los maestros rotan por las aulas o los alumnos por ellas, parece romperse el sentido de cuidar el espacio donde se dan las clases; todos pasan por ellas y pocos velan por que los jóvenes mantengan limpios y cuiden los objetos del aula, quizás sobre la base de suponer que, como "ya están grandes", esto lo deberían hacer por sí solos. Pero no es así, los estudiantes de secundaria también requieren un acompañamiento.

Las situaciones de daño y suciedad de las aulas que se describen suelen enfrentarse con "campañas de aseo", foros escolares de "pertenencia institucional", discursos orales de parte de las directivas y los profesores sin que los efectos sean duraderos. Los maestros no están todo el tiempo en las aulas ni en una misma aula y, en el caso de algunas instituciones con rotación por aulas especializadas, son los alumnos quienes no permanecen todo el tiempo en una sola. ¿Qué ojos *inspeccionan* los rincones de los salones, los casilleros, los pupitres, las canecas, los corredores y los baños? ¿Qué voces recuerdan cada día la limpieza y el buen uso de los objetos del aula? ¿Hasta cuándo hay que recordarlo?

En el siglo XVII las escuelas lasallistas procuraban la limpieza, el orden y el silencio de los alumnos y maestros dentro de las instalaciones físicas, así como promovían las actitudes de modestia, compostura y ejemplo en la calle, incluso pensando en "edificar a los transeúntes" (La Salle, 1720/2012, p. 93). Espacios físicos muy limpios y silenciosos y cuerpos muy rígidos y limitados en el correr, el gritar y el cantar de modo libre. Detrás de ello, y sin ignorar la gran labor de estos Hermanos de La Salle en la consolidación de una estructura escolar para su época, ¿dónde puede verse su gran aporte a la escuela?

Desde la perspectiva de este escrito, su valor se observa en la manera como signaron los objetos en relación con sus usuarios de modo que fueran empleados para lo que fueron hechos y no para otra cosa; pero también en la forma como contribuyeron a que los jóvenes, los maestros y los inspectores dieran a los objetos y espacios religiosos un valor sagrado. No todo lo que se veía ni se pisaba se veneraba. Había objetos que invitaban a rezar y espacios que exigían mayor silencio.

De los maestros: lo permitido y lo prohibido

Para los maestros de las Escuelas Cristianas lasallistas, que eran solo hombres, había acciones y espacios permitidos y prohibidos. Las acciones permitidas correspondían a mantener una compostura; ese maestro controlado, moderado en la palabra y en la acción, ajustado al tiempo escolar y ubicado en los lugares previstos. Un maestro que, aunque debía más atención a los niños más pobres, también debía procurar no tener preferencia por alguno. Un maestro espacialmente limitado y que limitaba a su vez los espacios para la palabra y el encuentro prolongado con sus alumnos. Un maestro limitado a las lecturas y a los escritos indicados. Un maestro cumplidor de unas normas, sin chance para el aporte directo. Un maestro distante física y afectivamente de los alumnos, de los otros maestros y de sus superiores.

Pero también era un maestro siempre presente, observador de sus alumnos (observado por el inspector) y cumplidor de lo instituido para la educación cristiana de los muchachos. En la tabla 2 se vinculan los espacios que debía vigilar el inspector en relación con los maestros y las acciones previstas a realizar en cada uno.

Tabla 2. Situaciones que acompañan la vigilancia del Inspector sobre los maestros

Vigilancia del Inspector con los maestros				
Código de la GE	**Objetos**	**Espacios**	**Tiempos**	**Acciones**
GE, 21, 2,1	---	Escuela en la casa	---	No entrar en la casa ***Prohibido***
GE, 21, 2,2	---	Escuela fuera de la casa	---	No pararse en ningún sitio, solo en la puerta, luego de salir del oratorio ***Prohibido***
GE, 21, 2,3-4	---	Calles	---	Ir por las calles con modestia y que con su exterior, sean motivo de edificación para todo el mundo / No acercarse a nadie en la calle ni entrar en ninguna casa; responder en pocas palabras ***Prohibido***
GE, 21, 2,5	---	En las clases	Hora de inicio Duración de cada lección	Empezar con exactitud la clase y los ejercicios / No perder un solo instante / Regular el tiempo según cada lección
GE, 21, 2,6	---	En las clases	Ni corto ni prolongado	Desarrollar cada lección en el tiempo reglamentado
GE, 21, 2,7	---	En las clases: estar sentados o de pie ante su sitial	---	No actuar en contra de la regla ni del Director / No salir del puesto sino por necesidad / Tener a la vista a los alumnos
GE, 21, 2,8	---	En las clases	Durante las lecciones	Esforzarse por lograr lectura de alumnos con claridad, pausa, ni muy alta ni muy baja, sin tonillos incorrectos
GE, 21, 2,9	Señal Libro	En las clases	Durante las lecciones	Usar la señal y no hablar alto / Seguir el libro y corregir
GE, 21, 2,10	Libro	En las clases	Durante la clase	No leer en libro distinto al de la clase / Hacer leer a todos los alumnos más o menos igual extensión ***Prohibido***

GE, 21, 2,11-12	Pluma ---

GE, 21, 2,17	Vara Palmeta	En las clases	Durante el catecismo y oraciones	No castigar durante el catecismo ni oraciones ***Prohibido*** No excederse con la vara ni la palmeta (maestros jóvenes o nuevos) ***Prohibido***
GE, 21, 2,18	---	En la iglesia	Durante la misa	Procurar que alumnos oigan la misa, vigilarlos
GE, 21, 2,19	---	En la escuela	---	Informar sobre las personas que hayan ido a la escuela o a la puerta y de los asuntos que hayan mencionado
GE, 21, 2,20	---	En las clases	---	(Inspector) Impedir que maestros peguen con el pie, la mano o el puntero / Impedir que hablen alto y muy rara vez fuera del tiempo del catecismo / Impedir que hagan algo distinto a lo que tienen que hacer
GE, 21, 2,21	---	En la puerta de la escuela	---	No hablar con nadie ni como visita / No aceptar nada de los alumnos / No retener nada de los alumnos ***Prohibido***
GE, 21, 2,22	---	---	Nunca	No cometer ninguna de las faltas antes mencionadas

Fuente: elaboración propia.

En la actualidad, y nuevamente dependiendo del carácter del colegio, las normas particulares determinarán unas u otras acciones de los profesores. No obstante, en el sector oficial estas parecen ser más laxas, más dependientes de pareceres y gustos del momento que de principios y orientaciones comunes. Aunque hay una normatividad general para los establecimientos públicos y privados, los ojos que observan e inspeccionan a los unos y a los otros están ubicados en lugares distintos, unos bajo el supuesto de una *autonomía* que permite hacer cualquier cosa y otros bajo el supuesto del *control de todo para mejorar*.

Esa confusión entre los límites de lo permitido y lo prohibido, con más fuerza en unas escuelas que en otras, responde en buena parte a que los referentes sobre el bien y el mal —que para el siglo XVII, por ejemplo, estaban muy claros a

la luz de una fe cristiana— y sobre los deberes y los derechos —que podrían ser iguales para la casa, la calle y la escuela— ahora no lo son para estos escenarios.

De los alumnos: dentro y fuera de la escuela

De parte de los inspectores, la atención sobre los alumnos se centraba en aquello que hacían o no dentro y fuera de la escuela. Dentro de esta, debían velar por cuatro clases de acciones: unas relacionadas con la asistencia de los alumnos —que lleguen antes de la clase, vayan a la escuela o pidan permiso para no asistir—; otras con los ejercicios académicos —que lean y escriban en su turno—; otras con los *espirituales* de la fe cristiana —que sepan las oraciones y el catecismo, respondan en la misa, sean devotos de la Virgen y San José, se confiesen y comulguen—, y otras con los baños —que los usen uno cada vez y los dejen limpios—. Fuera de la escuela, en las calles y sus casas, los inspectores debían procurar que los alumnos se encaminaran a cuatro prácticas, unas asociadas con la *bondad* —que sean justos y comedidos en la calle, que no peleen entre ellos, que respeten a sus padres—; otraxs con la *educación* —que saluden a las personas de bien, que no hagan sus necesidades en la calle, que no griten, que salgan de la escuela y no se queden en la puerta ni en la calle, sino que vayan para su casa—; otras con las *buenas compañías* —que vayan mejor acompañados de chicos comedidos y juiciosos y que eviten la compañía de las muchachas—, y otras con la práctica de la fe —que sean asiduos de su parroquia y que si pasan por una iglesia entren a venerar al Santísimo Sacramento— (tabla 3).

Tabla 3. Situaciones que acompañan la vigilancia del Inspector sobre los alumnos

Vigilancia del Inspector con los alumnos				
Código de la *GE*	**Objetos**	**Espacios**	**Tiempos**	**Acciones**
GE, 21, 3,1	---	Escuela	Antes de la clase	Velar para que lleguen antes de la clase, que no falten sin permiso
	---	Calles	Antes de entrar a la escuela / Después de salir de la escuela	Velar para que sean justos y comedidos en las calles; que no griten y no se queden ni en la puerta ni en la calle; que no peleen; que no hagan sus necesidades allí

GE, 21, 3,2	---	En la clase	Durante la clase de escritura	Vigilar que alumnos lean y escriban todos en su turno; que no hablen a los maestros sin necesidad; que no hablen con sus compañeros
GE, 21, 3,3	---	Iglesia	En la misa	Velar por que sepan oraciones y el catecismo y las respuestas de la misa; que tengan devoción a la Virgen a y a San José; que sean piadosos
GE, 21, 3,4	---	Calle / iglesia	De vez en cuando / a menudo	Velar para que, de vez en cuando o a menudo si es posible, se confiesen e ingresen a una iglesia externa a venerar al S.S.
GE, 21, 3,5	---	Parroquia	Domingos y festivos / mensualmente	Hacer que comulguen por lo menos una vez al mes (si ya pueden) y que sean asiduos de su parroquia, los domingos y fiestas Hacer que respeten a sus padres
GE, 21, 3,6	---	Indistinto	---	Hacer que saluden a personas de bien: religiosos, maestros, autoridad
GE, 21, 3,7	Varita ---	Servicios Calle	--- Después de salir de la escuela	Vigilar que cuando vayan a los servicios lleven la varita y que no vayan más de uno a la vez; que los mantengan aseados Hacer que salgan de la escuela junto a un compañero hasta que lleguen a su casa
GE, 21, 3,8	---	Calle	Después de salir de la escuela	Velar por que no frecuenten malas compañías, que eviten a las muchachas y que mejor estén con compañeros juiciosos, comedidos
GE, 21, 3,9	---	Escuela y calle	---	(La labor del Inspector no debe impedir la observación de los maestros ni el cumplimiento de sus funciones)

Fuente: elaboración propia.

Los ojos del Inspector estaban dentro y fuera de la escuela examinando unas prácticas y procurando que otras, en ausencia suya o del maestro, trascendieran a los espacios de la calle, la parroquia y la casa de los muchachos.

En la actualidad, algunos colegios planean la observación presencial de las clases de sus maestros con fines de retroalimentación y de evaluación; otros disponen de cámaras dentro de las aulas para tener un control sobre las acciones del docente[4]. Ante ello, vale preguntarse lo que significan estos diferentes modos de observar: ¿Qué sentido tiene una cámara dentro del aula? ¿Qué pasa con las relaciones cara a cara desde donde se aspira a construir confianza? En otros colegios, más los oficiales, esa posibilidad de conocer lo que pasa dentro de un salón parece verse restringida por esa misma idea de *autonomía* entendida como aquellas cosas que hace el docente bajo su criterio sin que nadie intervenga. La mirada de expertos y novatos sobre el quehacer de un maestro suele verse como intromisión y, en consecuencia, el espacio de la clase se cierra. Por lo mismo, la labor de los directivos en estos planteles se limita a recorrer los pasillos, las escaleras, los baños, las zonas de descanso, todo fuera del aula. Los indicios de lo que ha podido pasar allí serán observados por lo que ha quedado en el tablero, por los registros en los cuadernos de los estudiantes, por sus voces, por la basura en la caneca, por los resultados evaluativos, entre otros.

Entre otras cosas, ese cierre del aula ha generado escasas posibilidades de diálogo pedagógico entre los docentes de la misma área, el mismo grado o ciclo escolar. Y, de nuevo, esa idea de construir confianza aparece como una alternativa de transformación de las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar.

Para el siglo XVII, la práctica de los Hermanos de La Salle fue la que hizo posible organizar sistemáticamente las Escuelas y conocer sus dinámicas, finalmente plasmadas en la *Guía*. Ese texto parece ser una construcción hecha desde el tránsito de unos y otros hermanos por las casas y las escuelas lasallistas. Confiaron en su propia observación y experiencia, contrastada entre sí, hasta conseguir dicho escrito. ¡Cuánto necesitamos hoy *confiar* entre nosotros como maestros y maestras!

Para concluir, esta labor que tenían los inspectores de las escuelas, también como directores, encaminada a la vigilancia de las acciones entre maestros-

[4] De seguro habrá efectos relacionados con ello que podrán ser útiles a la hora de emprender investigaciones asociadas con la evaluación de los docentes por ejemplo.

maestros, maestros-alumnos, alumnos-alumnos y entre estos y los espacios con sus objetos, se asemeja a la de una *presencia,* una especie de cámara que trata de verlo todo. Esta presencia se vuelca sobre el acto físico de estar en algún lugar concreto, una escuela lasallista altamente convencionalizada, fruto de la experiencia de muchos años, casi *hipercodificada* como dice Eco (2005), llena de significado (cada cosa le dice algo a alguien en un momento determinado) desde la puerta de la institución hasta la varita del turno para usar los servicios.

De otro lado, sobre la significación y el sentido de los espacios escolares, es necesario dejar un par de consideraciones:

1) Nada más cierto que la tierra que pisamos, el sitio en que andamos. Nada peor que un niño se pierda entre la multitud, que no se sepa dónde está. Cuando el enfermo despierta en una clínica, antes de interrogarse por la hora, pregunta: "¿Dónde estoy?". Cuando Adán y Eva comieron el fruto del árbol prohibido y huyeron del paraíso, Yahvé le dijo a él: "¿Dónde estás, Adán?". Y es que la pregunta por el espacio es la pregunta por la presencia del otro; la certeza de su estar en algún lugar es la pregunta por la identidad. La presencia de los niños en unas u otras instituciones, así como la de sus maestros y directivos, marca una historia de vida. De ahí que los espacios escolares deban pasar de ser *ocupados* a ser *habitados* por esa agrupación humana de niños, jóvenes y adultos que se pretende *comunidad*. Son cuarenta o más semanas al año en las que vale la pena procurar un sentido y significado a ese espacio que se espera sea habitado.

2) Nada más cierto que los vínculos. Los mentados problemas de convivencia en los colegios y esa queja por la *falta de pertenencia* de los miembros de la comunidad escolar (alumnos, maestros, directivos y familias) están ligados a la escasa identificación de unos y otros con el espacio que pisan todos los días; aquel donde son inevitables los encuentros cara a cara y en donde las posibilidades de construcción de vínculos son múltiples. Tales vinculaciones, simbólicamente hablando, son posibles en escenarios de confianza y hospitalidad en los que el maestro, el padre de familia o el estudiante se reconocen, se nombran y se encuentran (Páez, 2011).

Al respecto, quizás hace falta darle a la escuela, como espacio físico que es, un carácter de *casa* (sabemos que no es la casa donde habitan quienes la conforman), en el sentido de un espacio externo que favorece la construcción del espacio interior o la casa interior que tanto los niños como los adultos necesitan para renovar la rutina escolar cada día. Habrá de considerarse un espacio geométrico de la escuela que posibilite las vivencias y experiencias de todos.

Referencias

Eco, U. (2005). *Tratado de semiótica general*. México: Debolsillo.

La Salle, J. B. de. (2012). *Guía de las Escuelas. Dividida en tres partes.* (J. M. Valladolid y P. Dávila, eds. y trads.). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1720).

Páez, R. (2011). *Lo mítico en la formación de niños en educación básica primaria. Referentes teóricos para su pedagogía.* Tesis doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá.

República de Colombia, Gobierno Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994. (Febrero 8). Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Colombia: Autor.

LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE desde el referente de la *Guía de las Escuelas*

Olga Lucía Bejarano Bejarano[1]

De acuerdo con la *Guía de las Escuelas* de Juan Bautista de La Salle y según la experiencia en relación con los procesos de inclusión y la formación de maestros, a continuación se presentarán algunos planteamientos reflexivos que pueden aportar significativamente en una óptica positiva al respecto. En particular, se expondrán ciertos elementos enunciados en la *Guía* acerca de la inclusión, la formación de maestros y los retos pedagógicos que estos representan.

En la segunda parte del texto, "De los medios de establecer y mantener el orden en las escuelas", se alude a un conjunto de poblaciones en la escuela que se constituyen como un reto o que plantean una interacción diferente, tanto en ese momento histórico como en la actualidad. Tales sectores son objeto y sujeto de discusiones y acciones pedagógicas orientadas a su inclusión o exclusión en escenarios educativos, sociales, culturales y políticos, como son identificados en el escrito: los viciosos; los maleducados y caprichosos; los atrevidos e insolentes por naturaleza; los atolondrados y ligeros; los niños naturalmente atrevidos e insolentes; los educados con blandura y flojedad, mimados; los que tienen temperamento apacible y tímido; los cortos de inteligencia; los deficientes físicos; los más pequeños de los recién admitidos; los acusadores y los acusados. Esta población puede homologarse en el momento actual con aquellos que tienen alguna condición particular lingüística, de minoría, de género, de discapacidad, entre otros, y que son atendidos e incluidos en el sistema educativo nacional de acuerdo con las diferencias que los constituyen, para lo cual se requieren condiciones administrativas, conceptuales, pedagógicas y estructurales.

[1] Licenciada en Educación Especial de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Magíster en Educación, Convivencia y Proyectos Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés y la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: olbejarano@unisalle.edu.co

La *Guía de las Escuelas* considera que, en el caso de aquellos estudiantes que alteran la dinámica escolar por su comportamiento y falta de desempeño, para el trabajo escolar, se deben tomar medidas extremas como expulsarlos de la escuela en caso que pasen desapercibidos o invisibilizados, como fruto de su tranquilidad y comportamiento con los demás compañeros, como académicamente hablando; evidenciado en desempeños bajos desempeños, entre los cuales se encuentran: no seguir la lección, no leer bien, no lograr apropiación adecuada, y no aprender nada o muy poco. Por otra parte, frente a los deficientes físicos se explicita: "No se aplicará el castigo a quienes padezcan algún mal en el lugar en que se debería aplicar, cuando el castigo pudiera aumentarlo; hay que servirse de cualquier otra corrección, castigo o penitencia" (La Salle, 1720/2012, p. 230). Además, se evidencia en el texto que a los estudiantes que recién ingresaban no se les aplicaba ningún castigo, sino que se emprendía con ellos un proceso de contextualización, acoplamiento y observación, dirigido a aprender de sus compañeros y a incluirlos adecuadamente en el escenario educativo.

A partir de lo anterior, se puede reconocer a los educandos como portadores de diferencias, aunque académicamente no son tenidos en cuenta en relación con su desempeño y comportamiento particulares. Esto obedece a que, en ocasiones, no se cuenta con la suficiencia conceptual y pedagógica para poner al servicio de todos ellos, de forma equitativa y abierta, las propuestas educativas y los contextos escolares, así como para flexibilizar tiempos, contenidos, objetivos y espacios. En este sentido, la mirada hacia el otro se torna especialmente problemática, puesto que, como menciona Skliar (2008), el otro diverso es un otro desigual; esto es, la diversidad se vuelve sinónimo de exclusión, de marginación, de pobreza, de analfabetismo, entre otros.

En palabras de Veiga (2002), existe un grupo al que la sociedad llamada *normal* ha nominado, asumido y representado como *anormal*, a partir de la existencia de una norma. Entre la categoría de *anormales* se incluye a los locos, ciegos, sordos, deficientes, poco inteligentes, extraños, *gays*, lesbianas y simpatizantes, en otras palabras, *los otros*. Grupos cada vez más numerosos que incluyen diferentes identidades fluctuantes cuyos significados se establecen discursivamente en procesos, más que en los Estudios Culturales. Poblaciones a las cuales se les ha dado un trato desde el manejo del poder, a partir de los diferentes

significados sobre lo anormal que dependen de los contextos, las políticas, el desarrollo económico, entre otros aspectos.

Entonces, la inclusión podría verse como una negación abstracta de los anormales, de la cual resultan las prácticas de exclusión más explícitas y radicales, en cuanto se rechaza lo diferente y se evidencia una obsesión por esas diferencias que *contaminan* la llamada pureza, el supuesto orden, la perfección aparente del mundo. La diferencia es pensada como una *mancha*, en la medida en que los diferentes se obstinan en no mantenerse dentro de los límites nítidos y precisos con los cuales el Iluminismo soñó *geometrizar* el mundo. La diferencia es entendida como aquello que, siendo desviante e inestable, extraño y efímero, no se somete a la repetición, pero reinstala, en todo momento, el riesgo del caos, el peligro de la caída, e impide que el sujeto moderno se apacigüe en el refugio eterno de una prometida madurez.

El proceso de inclusión tendrá como eje el respeto y valoración de las diferencias, así como su visibilización. De esta forma, podrá generar representaciones sociales, discursos y prácticas a través de estrategias pedagógicas y didácticas que resulten significativas, coherentes y pertinentes para la población incluida. En el caso de las instituciones educativas, estas podrán ser construidas y definidas en conjunto con los directivos y docentes regulares.

Tradicionalmente, se había contemplado la atención de las poblaciones minoritarias o portadoras de diferencias desde una atención que excluía y relegaba a los diferentes, porque no se veían como sujetos ciudadanos y partícipes reales de la sociedad. Sin embargo, de manera paulatina, se identificó que, como ciudadanos, ellos tenían derecho a participar como otro más, no porque la mayoría así lo confiriera, sino por el derecho que como seres humanos se les atribuía. Es así como se empezaron a hacer visibles en el sistema educativo colombiano. Con el diseño de estrategias y propuestas que se pusieran a su alcance, comenzaron a gestarse y a desarrollarse prácticas y experiencias educativas y pedagógicas, tanto de atención exclusiva como de participación, en los mismos escenarios del resto de poblaciones y de acuerdo con las características y condiciones de los sectores incluidos.

Dichas experiencias, inicialmente, tenían lugar solo por acatar los planteamientos de orden legal, o bien, eran responsabilidad y cuestión de buena

voluntad de unos pocos. Con el tiempo, los análisis e investigaciones permitieron identificar que las poblaciones requerían de ciertas características y condiciones contextuales para ser partícipes de las propuestas. Es así como inicia la mirada de la *educación inclusiva*, propuesta educativa de inclusión en la que los diferentes actores y contextos se ponen al servicio de la población.

Los escenarios educativos y pedagógicos y, por ende, los maestros que adelantan procesos de educación inclusiva, reconocen y hacen visibles las diferencias de los sujetos. Tal como lo plantea Echeita (2006), se trata de aprender a vivir con la diferencia, identificar y remover barreras que no posibilitan el aprendizaje de los educandos y que están en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar, para lo cual se requiere de acciones conjuntas de todos los actores de la comunidad educativa. Así, entonces, se trata de proporcionar los recursos necesarios para vincular a las personas —excluidas o no— a las diferentes redes de relaciones de todo tipo que estructuran la vida social.

Pensar la escuela como un escenario para todos no es una utopía, sino más bien una construcción colectiva que implica tener en cuenta la individualidad de cada sujeto, las características particulares que hacen que cada uno participe de diferente manera. Para esto, se requieren prácticas pedagógicas inclusivas, donde se visibilicen las diferencias, capacidades y posibilidades de las poblaciones; se asuma y se apropie la concepción de currículo flexible y el diseño conjunto de adecuaciones curriculares en los criterios de ingreso, en la metodología, en los procesos de evaluación y promoción. Es así como desde el contexto educativo y como lo afirma Verdugo (2000), es importante brindar, en la medida de lo posible, los mejores contextos para que, de manera articulada con los padres y otros actores, la población incluida tenga una calidad de vida donde la educación sea un indicador fundamental, y se hagan explícitos los planteamientos y prácticas en su beneficio.

Así las cosas, en las instituciones educativas, la inclusión debe asumirse como un estilo de vida escolar, en el que el respeto, la aceptación, la participación y el trabajo, desde la perspectiva de una convivencia solidaria, sean una construcción permanente y conjunta dentro de la institución.

Por otra parte, en el proceso de inclusión se involucra a toda la escuela y la comunidad educativa. Para que el educando participe y se desempeñe, no

basta con que se matricule en la institución; la escuela como un todo ha de ser *tocada*: su estructura, las prácticas pedagógicas, los distintos actores han de estar dispuestos para ser transformados y, así, propiciar las condiciones que posibiliten la permanencia, promoción y proyección de los educandos. Por tal motivo, los docentes tienen un gran reto con la traducción de estos discursos a las prácticas pedagógicas.

Como exponen Bejarano y Carrasco (2003), la inclusión implica un proceso complejo, inherente a toda propuesta educativa que reconoce y respeta las diferencias, las potencialidades, los intereses, las vivencias, las culturas, así como los derechos y valores compartidos; así mismo, posibilita un espacio de participación, de construcción, de desarrollo humano. De esta forma, se trasciende la idea de vinculación física y de una escuela única para todos, y se propone la posibilidad de construir un proyecto que no pretenda la homogenización y la exclusión de lo diferente y lo particular. Se trata, entonces, de un proceso que implica una interacción cultural; un proceso atravesado por tensiones, en el que se comparte, pero también se presenta el conflicto; un proceso en el que confluyen lo universal y lo particular; un proceso en el que educadores y educandos interactúan, se confrontan, experimentan, se potencian, construyen sentidos.

Al respecto, hay que enfatizar la idea de que, más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá —que nunca sabemos que es—, de lo que se trata es de estar disponibles y de ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad es claramente ética: estar disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno. ¿Cuál es, entonces, el problema? ¿Por qué, como docente, no se puede ser responsable y estar disponible a que alguien, independientemente de su lengua, de su raza, de su religión, de su cuerpo, esté aquí? ¿Por qué no podría, en cambio, estar disponible y sentirse responsable? Estar preparado es otra cuestión. Estar preparado es, además, un objeto de discrepancia permanente, pues "vaya a saber qué querrá decir estar preparado para trabajar con niños psicóticos", "vaya a saber qué quiere decir estar preparado para trabajar con niños con múltiples discapacidades"… ¿Estar preparado quiere decir anticipar lo que vendrá y prefabricar lo que se hará pedagógicamente? En todo caso, habría que hablar de un estar predispuesto o, dicho de modo más enfático, de un *estar disponible*, sobre todo en el sentido

de acrecentar, multiplicar, alargar y diversificar la idea de un estudiante tradicional, común, normal, así como también la idea impropia de un aprendizaje tradicional, de un aprendizaje común, normal, parafraseando a Skliar (2008).

Desde la *Guía de las Escuelas*, se identifica también que, de parte del maestro hacia sus estudiantes, existen comportamientos relacionados con las formas de castigar y tomar medidas como el denominado *corregir* faltas como el hurto, la interacción entre niños y niñas, el irrespeto a sus padres o refunfuñar. Estas medidas responden a las conductas y formas de ser según las personalidades de los niños y niñas. Así mismo, la *Guía* sugiere su cuidado, hacer que se encariñen con la escuela (*GE* 15, 6,16).

Al respecto, puede identificarse que la escuela es un escenario protector de los educandos. Por tanto, además de que los niños aprendan, es fundamental promover el derecho de todos a ser felices. Como afirma Pérez (2014), haciendo referencia a la ética del cuidado, ellos deben aprender lo que necesitan para llevar una existencia digna. Cuidar, según este autor, significa "implicarse con las personas y los demás seres vivos, brindarles atención y preocuparse por su presente y su futuro" (2014, p. 193).

En relación con la formación de los maestros noveles, el apéndice a la tercera parte de la *Guía de las Escuelas* (*GE* 25) señala que se deben eliminar en los maestros ciertos aspectos como hablar o tener actividad en demasía, la ligereza o la precipitación, el excesivo rigor y la dureza, la impaciencia, el hastío hacia algunos, la lentitud o la torpeza de movimientos, la flojedad o el fácil desaliento, las preferencias y las amistades particulares, el espíritu de inconstancia e improvisación, el exterior disipado, vago y parado o fijo en un punto. Para ello, se plantean en la formación inicial de los novatos algunas formas de abordar las anteriores manifestaciones. Por ejemplo, frente al hablar demasiado, se sugiere que no se haga durante el día y que se quede en silencio, o en cuanto al movimiento, llegar a contar con un equilibrio sin moverse de un lado a otro, pero tampoco quedándose quieto. Además, se propone lograr una medida a la hora de aplicar los castigos a los estudiantes: que no se exceda, pero tampoco permita la agresión de ellos; que vea cuándo hay necesidad corregir o exhortar a sus estudiantes de acuerdo con los desempeños y comportamientos. Agrega la *Guía* que el maestro novato requiere evitar la

familiaridad con los estudiantes y la de ellos frente a él, sin previo permiso, y si se hace, que no se pierda el respeto debido. También se indica observar que no haya desorden y, si es el caso, asignar penitencias; que haga leer a todos tanto como deben y, es necesario hacerlo, que tenga claridad y equidad en el trato con todos sus estudiantes.

En torno a esto, puede identificarse que en la comunicación es crucial trascender la concepción de transmisión, así como asumir en el ejercicio docente que son convenientes la conversación y las relaciones equitativas. Estas deben ser constituyentes fundamentales de la dinámica escolar, puesto que permiten producir y reproducir vínculos personales que, cuando cesan o entran en receso, se mantienen solamente gracias a los recuerdos y los afectos. En este sentido, efectivamente, no solo el habla es la faceta más importante: la escucha también cumple un papel crucial, puesto que, como afirma Maturana (1995), el "fenómeno de la comunicación no depende de lo que pasa con el que recibe y esto es un asunto muy distinto a transmitir información". Es por ello que, parafraseando a Echeverría (1996), un hablar efectivo ocurre solo cuando es seguido de un escuchar efectivo, porque es el escuchar, no el hablar, lo que confiere sentido a lo que se dice.

Otros aspectos requeridos al maestro novel en la *Guía de las Escuelas* son: decisión, autoridad y firmeza, circunspección (exterior grave, digno y modesto), vigilancia, atención sobre sí, compostura, prudencia, aire simpático y atrayente, celo, facilidad para hablar y expresar con claridad y orden, y al alcance de los niños, lo que se enseña (*GE* 25, 3). Se afirma que es conveniente que un maestro novel esté al lado de un maestro con experiencia para que sirva de ejemplo, al igual dependiendo de los resultados de los estudiantes en cuenta a sus desempeños y comportamientos, los maestros noveles serán recompensados.

Por tanto, para desempeñarse como maestro, es necesario recorrer un proceso formativo que posibilite poner al servicio de otros (niños, niñas, jóvenes y adultos) capacidades, competencias, habilidades, desempeños, formas de ser y hacer, brindando siempre lo mejor y estando dispuesto, con el fin de promover ambientes de aprendizaje con sentido y significado y que les aporten en el objetivo de ser mejores personas. Para ello, además, se requiere valorar,

reconocer y resaltar la labor de aquellos maestros que cuentan con un camino recorrido, con experiencias, conocimientos, saberes y vivencias para compartir con los nuevos maestros, lo cual los convierte en referentes a la hora de enseñar, evaluar, diseñar ambientes, promover interacciones y relaciones que se comparten, resignifican y recrean permanentemente.

El docente, así, posee un conjunto de retos como profesional, en cuanto aprende haciendo, mediante un proceso de reflexión en la acción, como forma de optimizar su desempeño y, por tanto, de responder ante situaciones que se presentan cotidianamente en el contexto escolar. De tal manera, a través de un proceso de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfacen las necesidades reales de la institución de modo eficaz. Por ello, al docente se le puede definir, según Schön (1992), como un profesional reflexivo.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, se puede decir que la formación docente en el ámbito universitario, de acuerdo con Ruiz (2000), ha de asumirse desde la complejidad y la diversidad. En ese contexto, el docente

> (…) actuará entonces como bisagra entre saberes y aprendices que re-crean dichos saberes desde su propia experiencia y con su propio lenguaje. La formación vista así debe entonces asumirse como un devenir hacia el interior de sí mismo, hacia la formación de la sensibilidad y del compromiso con los otros, soportados en el empeño de una búsqueda permanente y en el afán de enfrentar las dificultades. (Ruiz, 2000, p. 50)

Algunos retos relacionados con la inclusión y la formación de docentes

Un reto para los docentes, tanto en la formación inicial como en servicio, es asumir su labor desde la perspectiva de una práctica social, en tanto una actividad relativamente estable, que tiene propósitos concretos y es repetitiva. Además, la labor pedagógica se constituye en praxis social cuando se convierte en una práctica reflexiva, reflexionada, autoguiada, de la cual se extraen aprendizajes que la retroalimentan para su mejora y aprendizaje continuo.

Ser maestro o maestra implica comprender que se ejerce una profesión que trasciende la enseñanza de conocimientos disciplinares, y asumir que la formación contribuye a la construcción de identidad; a dar significados a relaciones, contextos, realidades, conocimientos y saberes; a la formación de las nuevas generaciones con características relacionadas con el respeto, como actitud de reconocimiento de las diferencias. Lo anterior es posible a través de prácticas de acogida y de bienvenida; cuando el docente asume a cada estudiante en su carácter individual y como persona, sin ridiculizarlo, minimizarlo o descalificarlo; cuando comprende los ritmos y estilos de aprendizaje, y reconoce que, en la medida en que las diferencias de cada sujeto pueden convertirse en un valor, se pueden promover ambientes y contextos de aprendizaje incluyentes como oportunidades de crecimiento personal.

Igualmente, más allá de planear las clases, espacios o acciones pedagógicas, cumplir con los horarios, evaluar los aprendizajes logrados, entre otras, la labor docente implica que el maestro despierte la pasión por el conocimiento, que cautive a sus estudiantes en el deseo de aprender, de profundizar, de gozar el acto de estudiar. Se trata, en últimas, de seducirlos para la construcción de conocimientos y saberes, y para apuntar a ser mejores personas.

Por su parte, entre el conjunto de principios sociales y retos educativos de la propuesta de inclusión puede identificarse, parafraseando a Lobato (2001), la equidad en la participación social, que alude a que, independientemente de las características personales y condiciones de vida, se deben tener las mismas oportunidades de acceso y acción en todos los ámbitos sociales (educación, empleo, salud y tiempo libre). Otro reto es contar con una oferta educativa plural, lo cual supone que la escuela como institución debe transformarse para ser capaz de desarrollar las potencialidades de cada estudiante, así como trascender el trabajo pedagógico, tanto dentro como fuera del aula, flexibilizando los contenidos y ofreciendo espacios para el desarrollo de habilidades sociales, la formación para la vida independiente, la orientación vocacional y la educación para la salud.

Siguiendo con Lobato (2001), un desafío más está relacionado con la igualdad de oportunidades de educación —en estrecha relación con la igualdad en términos legales y el derecho a ser un miembro activo de la comunidad y al

desarrollo de la libre personalidad—, puesto que, históricamente, a los sujetos portadores de alguna diferencia o condición de vida diversa se les han negado la educación o el empleo. Así mismo, otro reto implica la valoración del ritmo personal del aprendizaje, ya que este último debe adaptarse a las necesidades de cada estudiante y no el estudiante a los supuestos predeterminados del proceso educativo.

De esta manera, se propone la inclusión en la escuela como un proceso con ciertas características, siguiendo a Bejarano y Carrasco (2003):

- *Reconoce la diferencia, sin eliminarla ni enfatizar en ella.* La diferencia es algo que nos constituye a los seres humanos. Si bien compartimos características y necesidades comunes, también particularidades, aquello que nos hace únicos y que nos hace miembros de una comunidad, de un grupo étnico, de una comunidad lingüística, de un género, de una cultura y no de otros. Así, el hecho de que nos cobije el mismo derecho a la educación, el mismo derecho a la igualdad, no significa que nuestras diferencias se ignoren o se eliminen.

- *Involucra a toda la escuela y a la comunidad educativa.* Para que el educando esté incluido, no basta con que se matricule en la institución; la escuela como un todo ha de ser *tocada*: su estructura, las prácticas pedagógicas, los distintos actores han de estar dispuestos para ser transformados.

- *Se relaciona con un pasado, un presente y un futuro.* No empieza ni termina en la escuela. Las preguntas frente al proceso de inclusión, a las adecuaciones necesarias, a los recursos que han de necesitarse, a los programas de capacitación que requieren los maestros, a la articulación del proceso al proyecto educativo institucional (PEI), no pueden partir tan solo del presente de los educandos, de la concepción de un sujeto similar a todos que llega a la escuela. Es necesario el reconocimiento del pasado y la proyección del futuro del educando, en términos de lo que la sociedad le ha proporcionado y le puede ofrecer.

Entonces, los maestros, los directivos y la comunidad educativa requieren reconocer y comprender que todo educando ha pasado por unas experiencias,

por vivencias (emocionales, cognitivas, comunicativas, etc.), que hacen parte de la historia que lo constituye, pero además no se puede olvidar que, por lo general, sus historias, están caracterizadas por restricciones, por exclusión, marginamiento, lo cual ineludiblemente deja marcas, huellas, que han de ser consideradas al momento de proponer proyectos educativos que los involucren. Además, el niño que llega hoy a la escuela, será mañana un joven que espera ocupar un lugar socialmente al egresar de esta. Así, han de ocupar un lugar las preguntas sobre la proyección de los educandos, hasta dónde llega la escuela, qué tan lejos llega la inclusión, si se están abriendo las puertas de las universidades o de las empresas. Son necesarias las acciones desde la escuela y hacia afuera de ella que busquen los cambios en las representaciones sociales, concepciones y actitudes con miras a construir una ciudadanía que respete y dé cabida a la diferencia.

Así las cosas, la inclusión va más allá de los discursos o las prácticas que se basan exclusivamente en el derecho a la igualdad, que se argumentan desde el principio de la normalización o que se sustentan únicamente en el cumplimiento de la norma. También, se distancia de las expresiones que aluden a ella como un proceso sin conflicto, sin problemas, en el que basta con contar con unos recursos (físicos o humanos) para que todo esté resuelto y primen el amor, el respeto al otro y la felicidad. A cambio, la inclusión se considera como un proceso que se propone la participación de los educandos en un proyecto educativo que los reconozca en sus especificidades, en su historia, y que implica una transformación de la escuela en donde se superen las prácticas homogenizantes, se planteen preguntas, se enfrenten las tensiones y conflictos de diversa índole, pero también donde se acepten los movimientos y se construyan colectivamente propuestas educativas asumidas como caminos posibles, mas no como proyectos terminados.

De otra parte, la escuela adquiere una responsabilidad cada vez mayor, en cuanto brinda formación de acuerdo con las necesidades y exigencias de las nuevas generaciones, en una sociedad donde hay flujos de información de todo tipo, y convergen diferentes religiones, culturas y familias. De allí la importancia de valorar la formación social en la escuela como espacio de encuentro; una formación que debe encaminarse a la reflexión crítica y al reconocimiento de la diversidad como parte enriquecedora de la naturaleza

humana. Además, es preciso identificar la valoración y la celebración de la diversidad como surgimiento de los movimientos reivindicatorios, como los rasgos que nos hacen únicos, pero que a su vez han sido motivo de segregación y marginación social. En otras palabras, es necesario percibir la diversidad como un valor de lo humano.

Del mismo modo, se hace preciso reconocer y materializar el derecho a la autodeterminación como derecho a expresar, elegir, actuar como cualquier otra persona, en pos de su propio desarrollo y a través de habilidades que permitan la autodeterminación. También hay que subrayar la necesidad de aunar esfuerzos que conduzcan a la cooperación de todos los sectores de la sociedad, puesto que para transformar las ofertas educativas gradualmente se requiere la vinculación con la comunidad; un cambio que va más allá de lo legal, de las leyes estipuladas.

Por lo tanto, el debate de si hay que hacer una formación específica o general en los docentes que interactúan con los estudiantes que poseen condiciones o diferencias en distintos planos y que han sido objeto de los procesos de inclusión, pasa a segundo plano. Este tipo de discusión desborda, o bien, detiene la discusión fundamental: más que preparado —en el sentido de "anticipado a alguna situación educativa particular"—, lo que cuenta, lo que vale la pena, es estar disponible, abierto a la existencia de los demás.

Como afirma Skliar (2008), en la inclusión se pone en juego la idea de hospitalidad como acogida, como bienvenida, como atención al otro. Se trata de una hospitalidad que no le plantea condiciones imposibles al otro, que no lo deja en posición de deudor, con el fin de diferenciar el efecto de hostilidad que provocan ciertas prácticas autodenominadas de inclusión social y educativa. La hospitalidad se presenta como el acto de recibir al otro más allá de la capacidad del yo. Es posible decir que la ley de hospitalidad es incondicional: se trata de abrir las puertas de la casa, de nuestras casas, sin hacer ninguna pregunta; es aquella actitud de ser anfitriones sin establecer ninguna condición; se trata de hospedar sin que el otro nos pida hospedaje.

En este sentido, como docentes posibilitadores de la formación de las nuevas generaciones y de relevo, nos quedan grandes retos que pueden ser traducidos

en las prácticas pedagógicas. Estos son resignificados en el contexto de la *Guía de las Escuelas*, excusa para nuevas construcciones y aportes para consolidar concepciones, cambiar actitudes y apostarle a lo posible que, a veces, parece utópico.

Referencias

Bejarano, O. y Carrasco, G. (2003). *La integración escolar... un tema inagotable*. Documento de trabajo presentado en el marco del Convenio 037 de 2003, Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, Instituto Nacional para Sordos, Colombia.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeverría, R. (2007). *Actos del lenguaje (Vol. 1*: *La escucha)*. Santiago: Comunicaciones Noreste.

La Salle, J. B. de. (2012). Guía de las Escuelas. Dividida en tres partes. (J. M. Valladolid y P. Dávila, eds. y trads.). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1720).

Lobato, X. (2001). *Diversidad y educación. La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. Barcelona: Paidós.

Maturana, H. (1997). Fundamentos biológicos de la democracia. En C. Pizarro y E. Palma (eds.), *Niñez y democracia* (pp. 43-63). Bogotá: Ariel, Unicef.

Pérez, T. (2014). *El poder transformador de los educadores. Reflexiones y herramientas para cultivarlo*. Bogotá: Mesa Redonda.

Ruiz, M. (coord.). (2002). *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*. México, D. F.: Plaza y Valdés.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Revista Orientación y Sociedad*, *8,* 37-53.

Veiga, A. (2002). Incluir para excluir. En J. Larrosa y C. Skliar, C. (eds.), *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 72-100). Barcelona: Laertes.

Verdugo, M. (2006). *Implicaciones de la Convención de la ONU en la educación de los alumnos con discapacidad.* España: Universidad de Salamanca.

UNA MIRADA A LA *GUÍA DE LAS ESCUELAS* para la nueva evangelización desde el uso de tecnologías

Jairo Alberto Galindo C[1].

En una de las escenas de una película colombiana que se estrenó recientemente en cartelera[2], vemos cómo un explorador europeo se niega a dejar su brújula en manos de un jefe nativo de las selvas del Putumayo (Amazonía). En un cruce de expresiones que permiten entrever la preocupación del explorador por recuperar su valioso instrumento y del jefe indígena por no perder el plateado dispositivo, parece que nos encontramos con el acto egoísta de un turista que no quiere perder una joya o abandonar un *aparato* vital para los recorridos que le esperan. En tiempos en los que el GPS o el teléfono inteligente no han hecho su aparición, la curiosidad del nativo se encuentra con la impotencia del explorador: quién quisiera perder su instrumento de viaje por la intriga y el capricho que un nuevo objeto genera en una comunidad. En el contexto de la película, es casi obvio que los naturales de la selva no dominan la tecnología de la brújula, y es aún más cierto que para quien permanece en movimiento en terreno desconocido sin el conocimiento de las estrellas y la noche le es imprescindible conocer *su norte*. La brújula supone una tecnología que pone en disputa el acceso al conocimiento de unos y otros en quince segundos de comunicación. Como espectadores, entramos en un momento de inquietud.

Pero el explorador no está preocupado por perder su brújula; le preocupa que los nativos perderán el conocimiento de las estrellas y la forma de navegar en su entorno si aprenden a manejar un aparato que no requiere más que de un mecanismo invisible que ellos no tienen que conocer. La posesión de la brújula no suponía tanto una pérdida para el viajero como el desastre para los nativos, pero ellos no lo supieron. Desde que llegó la tecnología (de la brújula)

---

1 Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Magíster en Lingüística Hispanoamericana. Docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Actualmente es el Director del Centro de Investigación en Estudios Sociales, Políticos y Educativos (CIESPE). Sus áreas de investigación son la didáctica, el uso pedagógico de tecnología y la formación docente. Correo electrónico: jairogalindo@unisalle.edu.co Sitio web: http://jairogalindo.co

2 Me refiero a la película *El abrazo de la serpiente* (Guerra, 2015).

perdimos probablemente mucho más conocimiento del que poseíamos antes de llegar a manejarla.

La *Guía de las Escuelas* nos llega a mostrar cómo sin las actuales tecnologías somos capaces de dominar la pedagogía quizás de mejor forma que con mucha sofisticación y atención por la innovación en dispositivos. Organizada claramente como una herramienta para aprender a aprender en tiempos en los que la formación docente no es una disciplina institucionalizada, una de las joyas que le dan mayor valor al tesoro que encierra la *Guía* se sustenta en lo perenne de sus indicaciones. Aún en nuestros días, cada una de sus observaciones constituye una apuesta por lo que se debe tener en cuenta al asumir la tarea de formar y educar. Visto en perspectiva o en retrospectiva, ningún sujeto interesado por la labor educativa puede dejar de sentirse afectado, reflejado o interrogado por lo que la comunidad de los Hermanos propone. Y esto sucede tanto si se ve el bosque de directrices que se articulan en la *Guía*, como si se atiende con una ojeada superficial a algunos de sus árboles, de tanta fruición para la formación lasallista que le sostuvo y permitió llegar a nuestros días.

Entre las muchas miradas que se le pueden hacer al bosque de la *Guía*, podemos destacar un vistazo a las ramas en las que se encuentran las tecnologías de las que se valen los Hermanos de las Escuelas de La Salle para promover ambientes de formación. De la presencia de estas ramas, de la disposición y uso de dispositivos tecnológicos, se desentraña una discusión que tiene tanto matices pedagógicos como del orden de la evolución y transformación de medios y mediaciones para la enseñanza.

Por *disposición y uso de dispositivos tecnológicos* no estamos desentrañando la existencia o presencia de computadores, pantallas o teléfonos con *software* de última generación en la *Guía de las Escuelas*, redactada varias veces y publicada a finales del siglo XVI; no estamos alucinando. La tecnología de la que se valen los Hermanos en sus descripciones es mucho más sencilla y a la vez mucho más compleja que toda aquella que poseemos y podemos conocer en nuestros días. Para acercarnos, haremos un breve recorrido por el campo semántico que nos lleva a comprender este tipo de evangelización.

La ruta sugerida parte de un breve reconocimiento de las tecnologías presentes en la descripción e indicaciones de la *Guía de las Escuelas*, así como de la presencia que ellas tienen en la *evangelización didáctica* que tuvo y tiene lugar en la transformación de la educación promovida por La Salle.

Es importante, en primer término, aclarar que se trata de una interpretación que pretende motivar el diálogo (y) generar preguntas como ¿cuál es el lugar de la pedagogía cuando las tecnologías se transforman y transforman el contexto? Muchos didactas hablan del apocalipsis y la redención que pueden venir con el uso de la tecnología… ¿en qué lugar se encuentra nuestro estudio de esta cuestión desde la omnipresencia de las tecnologías digitales? ¿Cómo aporta la presencia de la tecnología a los fines de la misión y la visión lasallista de la educación?

Comencemos pues analizando los diversos entronques que se suscitan en términos de lugar y espacios, instrumentos, tiempo y escritura, todo alrededor de la disposición y uso de tecnología con intención pedagógica.

La tecnología, su lugar y la educación: no solo GPS[3], más brújulas

En la cotidianidad nos encontramos con decenas de mecanismos que ofrecen un apoyo para regular nuestra condición de ser humanos, facilitan nuestra comunicación, apoyan tareas de aseo, acompañan —por no decir, permiten— las labores de locomoción y muchas más. Es importante advertir cómo esos mecanismos y la manera en la que se implican (o implicamos) en nuestra cotidianidad permean formas de ser, saber y hacer en el mundo: nos puede despertar una alarma, nos orienta un mapa, una señal nos informa de una llamada, un medio nos acerca a otros por vía auditiva o visual. Y cada uno de esos mecanismos, diferenciando acceso y uso, nos da ciertas libertades para identificarnos como sujetos que logran cierta disciplina, dependencia o interdependencia con otros individuos.

[3] El Sistema de Posicionamiento Global (GPS por sus siglas en inglés) es un sistema de navegación geográfica posible gracias a un conjunto de 31 satélites localizados en órbita alrededor de nuestro planeta. Ellos proveen información geográfica y referencial de datos acerca del lugar aproximado de cualquier objeto en tierra (o sobre ella). El primer satélite fue ubicado en 1978 (Dana, 2000).

Para perfilar esta reflexión prestemos atención a los dispositivos que median en esas tareas: la alarma puede estar en el mismo *aparato* que nos orienta (GPS), nos acerca a otros (teléfono) y descarta aquella ave acompañante de nuestros abuelos a quienes anunciaba el alba (el gallo despertador). Si no tuviéramos la alarma a la mano, así como el mapa y el teléfono, con seguridad nuestros hábitos y formas de relacionarnos serían tangencialmente distintas. Ya no necesitamos quién nos oriente en la llegada a un lugar: un par de toques del dedo (ya no *clics*) en una pantalla con la ayuda de un GPS nos *facilitan* el camino; no es necesario ponernos de acuerdo con días de anticipación para una cita en un lugar determinado, *agendamos* vía internet, y si no llegamos, llamamos o *colocamos*, *ponemos* o *mandamos* un mensaje (no por paloma ni avión) pidiendo explicación por lo que antes era reprochable *culturalmente*.

No cabe duda que los medios que nos permiten interactuar con otros, con nosotros mismos y que a la larga nos con-forman como sujetos de una sociedad, son parte de nuestra (de)formación como miembros de una cultura. Usamos los medios, la tecnología, para formarnos, para formar a otros y para regular hábitos. Los hábitos se revierten sociales e individuales por instrumentos, dispositivos, herramientas y aparatos que nos señalan, informan y orientan acerca de alguna actividad o dato que apunta a algún lugar en el tiempo y en el espacio del día a día. Esos elementos son creados y adaptados por nosotros mismos, y nos conceden la posibilidad de adaptarnos al medio y satisfacer necesidades esenciales o deseos propios de cada uno de nosotros[4].

Los conocimientos, así como el estudio necesario para desarrollar esos elementos —no tanto para usarlos—, hacen parte de lo que llamamos tecnología: estudio de las destrezas vinculadas al arte, las técnicas y los oficios, además de los *aparatos*, los procedimientos para construirlos y sus funciones estéticas, simbólicas y técnicas[5].

---

[4] Bien conocida es en algunos medios la modificación de la pirámide de Maslow, en la que por debajo de las necesidades fisiológicas más apremiantes, mucho más importante es tener batería, conexión inalámbrica e internet. Véase el excelente referente de Gerstein (2014, marzo 12).

[5] Dado que no es el objetivo de este documento, no profundizaremos en el concepto de *tecnología*. Estas definiciones están construidas sobre fuentes de diversos autores, entre los que destaco Castells (2001), Lavid (2005) y Goldin (Goldin, Perelman y Kriscautzky, 2011). Tampoco nos parece suficiente para este contexto la definición de la Real Academia Española (en la cuarta acepción de esta palabra): "Conjunto de los instrumentos y procedimientos industriales de un determinado sector o producto". Nos acogemos a una definición que integra el objeto con su existencia en sí misma como medio y la trasladamos a su función como mediación. De este modo, un lápiz es un medio que permite algunas mediaciones y, por ello, es una

* * *

Retomando el escenario de nuestro explorador en la selva, estos objetos y los hábitos que permearon de forma previa o posterior son promovidos directa o indirectamente por la sociedad a la que correspondemos y los roles que en ella queremos (o nos quieren hacer) desempeñar. Si nos encontramos en un contexto no-urbano, es probable que la tecnología que usemos para despertarnos sea un olor, un sonido o una actividad distinta a la que lograría hacerlo si nos halláramos en un contexto completamente urbanizado: en uno podría ser el pito del camión de la leche y, en otro, la tercera alarma del celular.

En nuestro proceso de inculturación o socialización, como lo queramos ver, encontramos escenarios y roles que nos proponen distintos —pero no por ello más efectivos— objetos y hábitos para esa inclusión en la sociedad: nuestros padres (o quien haga las veces), nuestras parejas o, más puntualmente, como lo trataremos a continuación, la escuela y sus maestros.

¿… Y las Escuelas?

Antes de las Escuelas, quien hacía las veces de *maestro* se ubicaba en un espacio que puede describirse como informe, en el cual quienes hacían las veces de *estudiantes* se hallaban desordenadamente organizados alrededor, de pie o frecuentemente sentados. La escena se representa con la imagen de un señor tosco con una palmeta, quien a su tiempo *instruye* una lección particular (figura 1).

tecnología. También podemos tomar esta acepción en su contexto directo de integración con los conceptos *información y comunicación (TIC)*: tecnología es todo aquello que sirve y es utilizado para almacenar, distribuir, analizar y ayudar en la difusión de información (Galindo, 2011).

Figura 1. Adriaen van Ostade, *Le Maître d'école* (1662). "Musée du Louvre, París".

Fuente: Galería Musée du Louvre, París.

El maestro de escuela, según van Ostade, descrito por Jean de Viguerie, nos da una cercana idea de ese contexto:

> Tratemos de imaginarnos el aula en la que los alumnos más pequeños aprendían a leer. La disposición de los puestos varía mucho según las escuelas. Se ven clases en las que sólo el maestro está sentado; los niños están de pie en torno a una mesa alta con tarima; van por turno junto al maestro para mostrarle sus cuadernos o leer bajo el miedo de su palmeta (…).

> Hoy no podríamos imaginar una clase sin pizarra. Ahora bien, las escuelas menores del 'Gran siglo' no tenían pizarras. El mueble no aparece antes del siglo XVIII, en las escuelas de los Hermanos. (…) ¿Se podía, pues, enseñar sin escribir con la tiza en una pizarra? Nos cuesta imaginarlo. (Lauraire, 2004, pp. 141-142)

No podemos hablar de la formación de este maestro, ni de la razón o herencia por las que llegaría hasta allí sin explorar en el origen de los oradores, los escribas o aquellos quizás pseudointelectuales con los que durante un tiempo se asoció el oficio de la enseñanza. Sin embargo, sí podemos enfocarnos y mencionar que aquella *palmeta* mencionada en el fragmento de De Viguerie, sería la segunda tecnología en esta seguidilla de dispositivos ideados o descritos por los Hermanos para formar en distintas artes (figura 2).

Figura 2. Palmeta de castigo

Fuente: Colección material y mobiliario escolar, Museo de la Educación Gabriela Mistral, recuperado de http://www.museodelaeducacion.cl

Este artefacto es descrito en la *Guía* como

> (...) un instrumento de dos trozos de cuero cosidos uno sobre otro. Tendrá una longitud de (…); constará de un mango para agarrarla y de la palma, de forma ovalada y (…) de diámetro, con la cual se golpeará en la mano; la palma estará rellena, para que no sea del todo plana, sino abultada por fuera. (*GE*, 15, 1,6)

Por primera vez referenciada en el artículo 1 de la sección 2 ("De las palmetas. Por qué motivos se puede y se debe usar y del modo de hacerlo") del capítulo 5 ("De las correcciones en general"), la palmeta no podría verse como una tecnología si se le advierte como un *instrumento de castigo*. Sin embargo, si observamos que su uso se encontraba regido por su presencia cautelar, no podemos diferenciarla de lo que hoy en día se hace con las tabletas, el televisor o los videojuegos, que son usados como vehículos de sanción —por medio de las limitaciones a su acceso— para hechos supuestamente educativos[6].

Las pantallas y su universo en la Escuela

Pero regresemos a las tecnologías más representativas como la pizarra, el tablero. Aunque este espacio plano destinado para la representación gráfica no apareció con las Escuelas Cristianas (sobre los inicios del siglo XVIII), ya era parte de la simbología de la escuela, las comunidades de formación y los micromundos de comunicación mediada. Esos espacios planos de representación son leídos del mismo modo en *La Odisea* cuando un diseñador ignoto (Urano) indicaba en el cielo los caminos que el héroe debía recorrer, tanto como en las interfaces Windows Surface© y Oculus Rift©, que permiten la interacción a partir de flujos de electricidad y realidad aumentada.

Esta tecnología, par de la individual usada por los estudiantes (el cuaderno), ocupa el interés de los Hermanos en la *Guía*:

> En cada clase en que se escriban textos seguidos, habrá también un tablero grande, de cinco pies de largo y tres pies de alto, que contenga dos paneles; en los que pueda ponerse, en cada uno, dos operaciones de aritmética, exceptuada la división y las operaciones que dependen de ella, para las que hay un panel completo. (*GE* 19, 0,12)
>
> Este tablero debe estar sujeto a la pared, en el lugar más cómodo; la parte baja estará elevada del suelo alrededor de cinco pies, y la parte alta inclinada hacia adelante. (*GE* 19, 0,13)

6 El *Diccionario Akal de Pedagogía* (Schaub y Henke, 2001, p. 24) afirma en la segunda acepción de la palabra *castigo*, que "solo es válido cuando contribuye a la educación, y esto sucede únicamente cuando la sanción impuesta (multa, privación de la libertad, trabajo, etc.) conduce de hecho a una mejora del juicio del niño o joven. Dado que la culpa presupone responsabilidad, el castigo no tiene sentido en tanto que medida educativa si el infractor no comprende el mal cometido y no posee la voluntad subjetiva de mejora".

Tal grado de descripción y preocupación por el detalle en la inclinación, la altura, el tamaño y el color no obedece a la minuciosidad ociosa del que quiere uniformarlo todo para lograr unidad; por el contrario, son apuntalamientos derivados de la experiencia resumida en las mejores prácticas para el uso pedagógico de la tecnología. Tecnología que, en este caso, se expresa en uno de los instrumentos objeto de la acción educativa: el tablero.

Al usar un tablero, una pantalla o múltiples escenarios de construcción mediada, según la enseñanza de La Salle, no solo estamos haciendo uso de un dispositivo de moda o a la mano para privilegiar procesos de aprendizaje. Nos encontramos ante un instrumento que, a lo largo de la historia y quizás nunca antes como con los Hermanos, nos vemos obligados a analizar y aprovechar.

Junto a la pizarra encontramos un universo de dispositivos que aseguran su lugar en los entornos mediatos de la enseñanza para La Salle. Después de la tiza (marcador, gis, apuntador, dedo o lo que haga las veces), el dispositivo más cercano es el cuaderno y los instrumentos para registrar. Anclémonos solo por un momento en la pluma.

En su artículo 7 ("Del modo de enseñar a tener la pluma y el papel"), la *Guía* hace especial énfasis en la manera de tomar este instrumento de escritura: cómo los dedos deben ser acomodados por el maestro alrededor de este objeto:

> Para este fin, cuando comienzan a escribir será útil darles una varilla del mismo grosor que la pluma, con tres muescas, una a la derecha y otra a la izquierda, para indicar los sitios en que se deben colocar los tres dedos, y así aprendan a sostener la pluma correctamente con ellos, y se habitúen a colocar debidamente esos tres dedos. (*GE* 4, 7,3)
>
> El maestro cuidará de que coloquen los tres dedos sobre esas tres muescas, y que durante ocho días se dediquen en clase, durante la primera media hora de escritura, a adquirir soltura de la mano con esta varilla. Incluso les recomendará que lo hagan, entonces y más adelante, lo más a menudo que puedan, tanto en su casa como en otras partes. (*GE* 4, 7,4)

> A los que tengan la mano torpe, les hará usar un tornillo de cama o un trozo de hierro redondo, en vez de la varilla. (*GE* 4, 7,5)
>
> En cuanto a los dos últimos dedos, que deben ponerse debajo de la pluma, hará que se los aten durante algún tiempo en la postura que deben tener, tanto como considere que lo necesitan. (*GE* 4, 7,6)
>
> En lo que respecta al modo de tener bien el papel, es preciso que se coloque derecho. El maestro cuidará mucho de ello, pues si el papel está atravesado, las líneas salen normalmente inclinadas, el cuerpo no puede estar en buena posición y las letras no se pueden trazar bien. (*GE* 4, 7,7)

En los anteriores fragmentos encontramos cómo el sencillo acto de *tener la pluma y el papel* constituye todo un encadenamiento de finas acciones que deben ser calibradas y atendidas con el mayor cuidado. La tecnología de la pluma y el papel (o la pantalla), tan trivial para nosotros cuando aprendemos a escribir, es una práctica requerida por nuestros maestros de escuela primaria. ¡Cuánto de educación preescolar alimenta esta *Guía de las Escuelas*!

Posterior al tablero, la pluma y el papel, encontramos los materiales escolares: los libros, otra *pantalla*. En la formación orientada por los Hermanos se presenta una disrupción de orden administrativo para la educación: no se promueve tanto la instrucción *masiva*, de uno a muchos a la vez, sino que se fomenta la formación *hombro a hombro*, individual. Este trabajo individual se soportaba, además, en los materiales que cada alumno proveía. Parias et al. (como se citan en Lauraire, 2006) exponen algunas circunstancias relacionadas con la heterogeneidad del material escolar:

> (…) cada alumno aprende en un libro con título diferente, frecuentemente el único que posee la familia, que pasa de una generación a otra. Se trata además muy frecuentemente de una obra religiosa, en general la primera de toda biblioteca familiar. Pero la librería y, en el medio rural, la venta ambulante, difunden ampliamente, sobre todo a partir del siglo XVII, algunos abecedarios, la mayoría en latín. (p. 32)

Los alumnos traían entonces sus propios materiales, sus propios libros; su formación en cuanto a recursos para aprender o ser enseñados no correspondía

tanto a lo que podemos llamar materiales escolares, sino más bien *materiales familiares*. Tanto antes como después de la incursión de las Escuelas, la formación en la familia se centraba en el aprendizaje de la lectura: "En la escuela como en casa, se aprendía a leer en un libro de urbanidad, el más frecuente en el siglo XVIII, el de Juan Bautista de La Salle" (Ariès, como se cita en Lauraire, 2006, p. 21).

Adicionalmente, antes de la *Guía*, la lección individual no permitía aprovechar el valor que después se despejó con Juan Bautista de La Salle en la condición del *Hermano*, quien, como el artesano, iniciaba en un oficio al *aprendiz*: "El maestro de escuela, como el de artesanía, debe estar continuamente ofreciendo y proponiendo modelos, ejemplos de trabajo, de vida y de comportamiento" (Castañeda, 2006, p. 6). El detallado énfasis de la *Guía* en el uso de tecnologías permite dar línea para esta iniciación.

La letra como mediación fundamental

Leer, escribir y contar eran operaciones que, antes de La Salle, se hacían de forma individual, no sabemos si de forma autorregulada, pero siempre con la dependencia de la tecnología que, *de buena forma*, pudiera proveer la familia del estudiante. Ningún proceso o actividad se encontraba motivado más que por ocupar la mente de los aprendices en cosas prácticas. La manera en la que la *Guía* promueve el aprendizaje, con énfasis en procedimientos y uso de tecnologías, da un giro a la concepción de lo que se aprende hacia una disciplina que valora más la forma en la que se aprende (Artículo 3: "Del tiempo que se dedicará en clase a la escritura y de lo que debe hacer cada alumno todos los días", *GE* 4, 3):

> Si sucediera que algunos alumnos fueran a la escuela sólo por poco tiempo, y que necesitasen escribir más tiempo que los demás, para aprender a escribir debidamente, se les podrá permitir que escriban durante todo el tiempo de clase, excepto en el tiempo de lectura de manuscritos, de las oraciones y del catecismo, y siempre que sepan leer de tal manera, tanto en francés como en latín y en la Urbanidad, que no vayan a aprovechar más; y con tal que lean en todas las lecciones cuando les toque, que hagan también, a su turno, los repasos del

> catecismo, de las respuestas de la santa Misa y de las oraciones durante el desayuno y la merienda, y que lleven al menos seis meses escribiendo por líneas. Esto no se le permitirá a nadie sin orden del Hermano Director. (*GE* 4, 3,4)
>
> Los alumnos escribirán al menos dos páginas diarias, una por la mañana y otra por la tarde. (*GE* 4, 3,5)

El contenido de lo que se enseña más allá de estas operaciones mentales (leer, escribir, contar) no es ocupación de la *Guía*. En cambio, sí se evidencia un claro énfasis en la forma en que la letra, con los condicionamientos que le rodean (postura, instrumentos, tiempos, escenarios), es objeto y medio para cumplir una intención pedagógica: precisamente, ser mediación.

La escritura como tecnología

Todos en algún momento reconocemos que la escritura es un aprendizaje difícil. En la *Guía* y sus diversas aproximaciones lo comprendemos así. "Ese arte de dibujar la palabra y de hablar a los ojos", escribía Boileau en 1700 a Perrault en sus cartas acerca de la escritura (como se cita en Lauraire, 2006, p. 92). Antes de las Escuelas Cristianas existían espacios específicos en el nivel social para aprender a escribir; escribir, así como leer, eran condiciones de orden social: dominar esas tecnologías te hacía parte de una élite como la que podía esperarse del porte de un teléfono móvil hace diez años[7]. Parte de este contexto lo asumía la Iglesia con la lengua latina, que era de dominio y uso específico de la curia. Según Lauraire (2006),

> Philippe Ariès precisa también: "La escuela del maestro de escritura se nos presenta, pues, como una escuela técnica, una escuela profesional en la que se aprendía un oficio que dependía aún de la habilidad manual". Y algunas páginas antes, el mismo autor escribe: "Por escritura

[7] Diversas tecnologías, como la televisión y el teléfono móvil, estaban inicialmente orientadas a cubrir un público con recursos económicos y acceso social específicos. Para el caso del móvil, estaba *pensado* para satisfacer demandas de las élites de los años 1980, 1990 y posteriores. Sin embargo, las estadísticas informan lo contrario: quien más demanda esta tecnología es el público que requiere de mayor movilidad, conformado por los *estratos* que viven lejos de sus lugares de trabajo, los estratos de menor ingreso económico.

> se entendía, como hoy, un medio de transmisión del pensamiento, pero también una técnica o un arte (…)". (p. 92)

El arte de la escritura era dirigido por maestros calígrafos a "elegidos" que se convertían en herederos de una generación de élite, pues solo ellos estaban autorizados para conocer esta práctica. De este modo, la aparición de las Escuelas Menores fue disruptiva: la escritura no era ya simple medio de conocimiento literario o jurídico, sino un oficio o el rudimento de un oficio. La *Guía* describe cómo los Hermanos formaban a sus alumnos en diversas clases de escritura. Ariès, citado por Lauraire (2006), afirmaba: "Juan Bautista de La Salle es más osado y va más allá que sus predecesores en la enseñanza de la escritura... no duda, por el contrario, en enseñar en las escuelas el programa completo de los calígrafos" (p. 93). Esta disrupción supuso el primer cierre de las Escuelas de La Salle, cuando los maestros calígrafos notaron que no solo se les enseñaba escritura, sino todos los tipos de esta arte que, por decreto, prohibía en 1661 que los maestros de escuela no enseñaran "más de tres líneas en los ejemplos que den a sus alumnos" (Lauraire, 2004, p. 94).

Pero es que este interés de las Escuelas por instruir en el arte de la escritura no se orientaba únicamente al ejercicio de trazar líneas. Parte importante de la calidad del resultado estribaba —para La Salle— en el manejo del instrumento con el que estas *líneas* se hacían, en el corte de las plumas, como se describe en el artículo 9 de la *Guía*:

> Aprender a tajar la pluma forma parte del arte de escribir, por cuanto que esta operación obliga a tener en cuenta en cada caso el tipo de escritura que uno se propone, la manera como se toma la pluma, la clase de papel. El maestro debe observar también la postura del alumno, corregirla en el caso de que se aleje de las indicaciones dadas detenidamente en las obras teóricas, llevar el brazo, la mano y cada dedo: Juan Bautista de La Salle prevé incluso dar a los principiantes una varilla con muescas "dos a derecha y una a izquierda" que indiquen la posición de los dedos". (Parias et al., como se citan en Lauraire, 2006, p. 96)

* * *

Continuando con el énfasis en las tecnologías, estas daban soporte y vigor a una de las innovaciones de las Escuelas Cristianas: el método simultáneo, cuyas implicaciones tendían, como plantean Chartier, Compère y Julia, "a regular la distribución de la clase, a hacer a los niños disciplinados y repartirlos por grupos de niveles, con un material pedagógico uniforme. Aquello puso fin a la promiscuidad desordenada y ruidosa de la escuela de Van Ostade" (como se citan en Lauraire, 2006, p. 25). Además, al tener todos los mismos materiales, se propiciaba el trabajo colaborativo (ayuda mutua) y la automotivación hacia el desempeño propio y colectivo (el trabajo por niveles).

Considerando el contexto en el que la *Guía* fue diseñada y la innovación que supuso para llegar a nuestros días, podríamos comparar su contenido y su apuesta con un conjunto de pautas (modelo) para diseñar una empresa con especial atención en los detalles. Guardadas proporciones, un ambiente que con grandes diferencias se disfruta en las instalaciones de la nueva Google©, ahora Alphabet© (Elliot, 2011, p. 101). La propuesta atribuida a los Hermanos de La Salle y su comunidad concede los criterios para concebir la importancia de las tecnologías (herramientas y recursos) sobre el manejo del tiempo y el espacio. Ambos se describen dentro de una tensión que permite promover aprendizajes —probablemente significativos— para los hijos de los pobres y artesanos del siglo XVIII, con consecuencias hasta nuestros días.

De este modo, quizás como nunca antes, el objeto material se enfrenta al inmaterial y, en esta tensión, se propicia el aprendizaje.

Reflexiones finales

En las Escuelas Lasalianas no se ingresaba solo a aprender alguna disciplina como podría decirse hoy en día de ciertos niveles educativos formales o no formales. En las Escuelas promovidas por San Juan Bautista se incorporaban hábitos y conocimientos que hacían al individuo apto para que se vinculara a la sociedad en forma progresista, más que simplemente cumplidora de su deber ciudadano.

En la introducción a la *Guía,* Valladolid nos lo señala: "El objetivo educativo de la escuela cristiana no era simplemente transmitir conocimientos a los niños,

sino sobre todo, enseñarles a comportarse bien, haciendo de ellos verdaderos hijos de Dios y de la Iglesia" (La Salle, 1720/2012, p. 47). Y añade: "La cultura escolar es entendida desde la regulación, el orden y una concepción del tiempo y el espacio escolar específicas" (La Salle, 1720/2012, p. 47). Tan específicas que conforman una pedagogía que denominamos *preventiva*, un conjunto de actividades previstas en tiempo y espacio sobre algunos materiales y recursos tan minuciosamente descritos que tienen la proscripción como un objetivo: "El objetivo de esta pedagogía es la preocupación constante por proscribir la ociosidad y la holgazanería. Se trata de ocupar a los niños en todo momento e imponer el orden" (La Salle, 1720/2012, p. 47). Tiempo, espacio (y), tecnología como ejes de una metodología transformadora con un centro: la escritura, uno de los medios que predominan en la Guía.

En la propuesta de la *Guía de las Escuelas* encontramos una visión de la educación que nos obliga a prestar atención a los objetos como medios antes que a los contenidos. Esta forma de percibir las tecnologías supone una perspectiva que —atendiendo al tiempo de su reflexión, sobre el siglo XVI— es innovadora en la identificación de los medios como mediaciones. En nuestros días, podemos encontrar que si bien privilegiamos la idea, nos vemos siempre abocados al dominio del instrumento, y que, en ocasiones, la idea no queda bien implantada por cuanto el estudiante no identifica los instrumentos con los que debe extrapolarla a otros contextos. Aunque la formación por competencias está en constante evaluación, seguimos valorando la memoria y el dominio de conceptos antes que los medios o instrumentos que podrían facilitar su cualificación y construcción más precisa y útil. ¿Dónde están todos esos medios para la *Guía de las Escuelas*? Exclusivamente en las Escuelas. Es improbable que una familia portara campanilla, tintero o cofre sin vocación pedagógica.

El dominio del tiempo, el espacio y los medios que tenemos para construir el conocimiento es quizás la apuesta más importante de la pedagogía de las Escuelas.

En nuestro cotidiano, ya llevamos nuestra mente a las tecnologías con las que aprendemos: usamos tablets, teléfonos "inteligentes", dispositivos que extienden las tecnologías del yo, pero quizás no las relacionamos o ubicamos

entre las que nos permiten aprender dentro de las aulas. De esa labor se ocupa la *Guía*, nos permite enfocar —según lo queramos incorporar— aquellos elementos que facilitan o, mejor aún, median en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el cuaderno, la forma de organizarlo, el lápiz, los tinteros, los carteles, la pizarra, el armario e incluso la regla y la campanilla. Todo lo que se encuentra en el aula tiene su disposición y es importante; qué importante forma de percibir esta distinción.

En la selva, fuera de ella

El tablero, los marcadores, los apuntadores, las aplicaciones, los programas, las formas, los colores, los instrumentos de escritura, las pantallas, Siri©, antes Qwerty, ahora Swype, aquel trozo de goma que remplaza, nuestros dedos, todos serían objetos de estudio para la *Guía*. Por extensión, las escuelas ya no estarían orientadas por un maestro y muchos alumnos organizados, pues todos tenemos acceso a esas tecnologías que antes eran solo familiares[8]; ahora, con los muchos descentramientos, la *Guía* sería más un tratado socioeducativo crítico que un manual de metodología y organización escolar.

El público principal de la educación en nuestros días somos todos y, si todos manejamos algún tipo de tecnología, es deber del maestro —o quien hace sus veces[9]— explorar la mayor cantidad de herramientas posibles para *naturalizar* el aprendizaje y, quizás así, encontrar mejores argumentos para sacarlo del aula de clase.

El explorador no quería que el nativo conociera la brújula porque con ella olvidaría lo que sabe para guiarse. El explorador quería aprender de las actuales tecnologías antes que permitir que ingresaran nuevas a modificar los hábitos de la comunidad; es un camino posible para aprender a usar las tecnologías: reconocer primero qué necesitamos hacer sin ellas, cómo aprendemos sin ellas y luego sí modelar procesos —potenciándolos si es el caso— con su uso mediado[10].

---

8 Véase al comienzo de este texto la distinción entre materiales escolares y materiales familiares.

9 Nótese que los roles del aprender a enseñar y enseñar a aprender están cada vez menos centrados en pedagogos y más en quien tiene la intención y el deseo, como rol o como motivación de implicancia, de aprender o enseñar.

10 En este apartado, creo pertinente referir textos como los de Cobo Romani, Eco y Dussell, en los que se

Evangelizar en el uso de instrumentos para llegar a diseñar el aprendizaje es un reto que nos enseña la *Guía de las Escuelas*. El mismo procedimiento que se llevó a cabo para lograr la *Guía* es un ejemplo: mejores prácticas sistematizadas, sin gurús ni centramientos erróneos en tecnologías; lo importante es el ser humano y las mediaciones que se puedan concretar sin modas o tendencias. Cuando la tecnología se presenta como medio y da lugar a la receta, perdemos la pedagogía. Recordemos la *Guía*. Necesitamos una nueva *Guía* adaptada a nuestro tiempo.

¿Qué capítulos tendría esa nueva *Guía*? ¿Qué indicaciones nos daría para tomar la tableta, para usar el tablero inteligente, para organizar audiovisualmente un material escolar? Creo que la didáctica derivada del estudio profundo de la *Guía de las Escuelas* en nuestros días da lugar a un nuevo tipo de emprendimiento, el del docente guiado por un espíritu vocacional que, consciente de su rol en la construcción local y urbana de un nuevo conocimiento, se anime a promover lo que pueda llamarse una Nueva Evangelización, esta vez al estilo transmedia, multimodal, con nuevas narrativas y superando tendencias o supuestas divergencias como las que proponen puntas de iceberg cultural y educativo como los *youtubers*. Convergencia.

Referencias

Castañeda Casas, C., Fsc. (2006). *El clima de trabajo y gestión del aula al estilo lasallista*. Conferencia presentada en la Cuarta Jornada Conociendo a los Jóvenes: "La disciplina en el aula lasallista", Universidad de La Salle Bajío, León, Guanajuato, México. Recuperado de http://bajio.delasalle.edu.mx/delasalle/apoyos/dode/documents/J4_C9_disciplina_aula_CASTA%C3%91EDA.pdf

Castells, M. (2001). *La galaxia internet*. Barcelona: Areté.

Dana, P. (2000). *Global Positioning System Overview*. University of Texas, Department of Geography, Austin, EE.UU. Recuperado de: http://www.colorado.edu/geography/gcraft/notes/gps/gps_f.html

Elliot, J. (2011). *El camino de Steve Jobs*. Madrid: Aguilar.

preguntan puntualmente "¿Y si las nuevas tecnologías no fueran la respuesta?". Ver capítulo en el libro de Piscitelli, Adame y Binder (2010).

Galindo Cuesta, J. A. (2011). Communicate and learn. Social Networks vs Learning Management Systems. En L. Gómez Chova, I. Candel Torres y A. López Martínez (eds.), *INTED2011 Proceedings CD, 5th International Technology, Education and Development Conference March 7th-9th, 2011* (pp. 6445-6450). Valencia, España: International Association of Technology, Education and Development (IATED).

Gerstein, J. (2014, marzo 12). Addressing Maslow's Hierarchy of Needs with Technology | User Generated Education [Blog]. Recuperado de https://usergeneratededucation.wordpress.com/2014/03/12/addressing-maslows-hierachy-of-needs-with-technology/

Goldin, D., Kriscautzky, M. y Perelman, F. (coords.). (2011). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas.* Barcelona: Océano.

Guerra, C. (Director). (2015). *El abrazo de la serpiente* [Película]. Colombia: Buffalo Films.

La Salle, J. B. de. (2012). *Guía de las Escuelas. Dividida en tres partes.* (J. M. Valladolid y P. Dávila, eds. y trads.). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1720). Lauraire, L. (2006). *Enfoque pedagógico de las Escuelas. Cahiers Lasalliens, 62.* Rome: FSC, San Pío X.

Lavid, J. (2005). *Lenguaje y nuevas tecnologías.* Madrid: Cátedra.

Museo de la Educación Gabriela Mistral. (s. f.). *Palmeta de castigo* [fotografía]. Galería: Mobiliario y material escolar: el patrimonio de lo cotidiano. Museo de la Educación Gabriela Mistral, Santiago, Chile. Recuperado de http://www.museodelaeducacion.cl/648/articles-25804_imagen_portada.thumb_principal.jpg

Piscitelli, A., Adame, I. y Binder, I. (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad.* Madrid, Barcelona: Fundación Telefónica, Ariel.

Schaub, H. y Zenke, K. (2001). *Diccionario Akal de Pedagogía.* Akal: Madrid.

LA *GUÍA DE LAS ESCUELAS*...
¿pobres ayer vs. pobres hoy?

Mónica María del Valle Idárraga[1]

En el trasfondo de la *Guía de las Escuelas* se recorta una sociedad cuya fisionomía da pie a la erección de su plan formador. En un movimiento reflejo, la *Guía* caracteriza al grupo humano al cual dedica sus esfuerzos y, simultáneamente, justifica su razón de ser a partir de esa caracterización. Es decir, al caracterizar a los pobres como lo hace, reivindica su proyecto educativo. De manera que entre las líneas de la compleja armazón de recomendaciones, prescripciones e instrucciones que conforman el libro, es posible desprender y distinguir supuestos de clase —sobre los pobres y sobre los que no lo son— que atraviesan el proyecto y la puesta en práctica de toda la *Guía* en la Francia de su momento. Estos supuestos de clase implícitos se funden con un ideal bíblico, alegórico para fines del texto, donde los pobres son la figura de Jesús: "[que se puedan] y deban preferir siempre los pobres a los ricos, porque tienen mayor semejanza con Nuestro Señor Jesucristo y le pertenecen más que los ricos, que los llama hermanos suyos" (*GE* 25, 2,9,2) (La Salle, 1720/2012, p. 346).

Leída en un marco contemporáneo, vista en retrospectiva, como se propuso hacer el Seminario de la Maestría en Docencia, la *Guía* suscita inquietudes sobre su acomodo al medio y sobre cómo el medio le obliga a modificarse también. En el momento y el lugar en que la leemos, dentro de la Universidad, a punto de celebrar sus cincuenta años, en medio de crisis hondas del sistema educativo colombiano, es lícito plantear alguna reflexión sobre los desafíos que las tendencias tecnocráticas de la educación plantean a la *Guía* —bajo la forma de un espíritu lasallista que pervive en el Proyecto Educativo Lasallista (PEUL)—. Ese es el propósito de esta breve reflexión.

[1] Profesional en Idiomas (Inglés, Francés y Español) de la Universidad de Antioquia. Magíster en Literaturas Hispánicas y PhD en Estudios Culturales e Hispánicos de Michigan State University. Profesora asociada, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: mmdvalle@unisalle.edu.co

Los pobres, en el siglo XVIII francés

La *Guía* es el resultado de una concienzuda opción por la gente de las provincias, que no contaba con los medios para enviar a sus hijos ni pagarle al maestro, y que, en ocasiones, aun pagándole tenía que privilegiar que los niños faltaran a clase alguna vez y los acompañaran a trabajar. Huellas de estas dificultades se dejan leer en la *Guía*, en pasajes como este, del apartado "De los registros de admisión, donde se proporciona un ejemplo de cómo llevar estos registros". A propósito del hipotético chico, se anota en sus características: "se ausenta una o dos veces al mes, por necesidades de su madre" (*GE* 13, 1, 13 y ss) (La Salle, 1720/2012, p. 200). Las "escuelas cristianas y gratuitas", con toda su disciplina y el modelo que se ingenia para la enseñanza, surgen para acoplarse a esa población.

En la *Guía*, una representación explícita de los pobres corresponde a la ocupación de los padres. Este renglón, aunque no muy prominente en el texto, es quizá parte de lo más interesante como indicio de su trasfondo de época. En el apartado ya aludido se explicita la ocupación del padre (y la edad del hipotético hijo), detalles que vislumbran el contexto social beneficiario de las labores de los Hermanos:

> Modelo
> Registro de los alumnos recibidos y admitidos en la Escuela de la casa de Reims en el año 1706
> Juan Mulot, recibido el 31 de agosto de 1706, de 16 años de edad. Confirmado hace dos años. Recibió la primera Comunión en la última Pascua. Hijo de *José Mulot, cardador de lana*, domiciliado en la calle Contray, parroquia de San Esteban, cerca de la Cruz de Oro, en un taller. (*GE* 13, 1) (La Salle, 1720/2012, p. 200, énfasis mío)

Otros pasajes van sumando detalles sobre la condición de estos trabajadores y sobre su carácter, y si bien en la mayoría de los casos la generalización los abarca simplemente como individuos con personalidades distintas —algunos son generosos al punto de dar todo el pan que llevan para los pobres y quedarse sin un trozo (GE 2, 3, 1) (La Salle, 1720/2012, p. 104); otros, al contrario, son pillos y acaparan el pan que les donan (*GE* 2, 3, 8) (La Salle, 1720/2012,

p.105)—, los pobres están allí y son la opción de preferencia de los Hermanos, y los maestros formados por ellos: "A todos los maestros noveles hay que infundirles caridad perfecta y desinteresada hacia el prójimo. Sugerirles, incluso, que manifiesten mayores señales externas de amistad y afecto hacia los pobres que hacia los ricos" (*GE* 25, 2,5,1) (La Salle, 1720/2012, p. 342).

Sin embargo, la pobreza se trasluce omnipresente en las hojas de la *Guía*. Está inscrita en los cuerpos, en la lengua que se habla. Y desde luego, son el cuerpo y la lengua lo que se *educa*. En los cuerpos de los niños, la pobreza está troquelada como una cuestión de clase. Es lícito afirmar que se yuxtapone a la presencia del niño la del pobre en la *Guía*. Está la picardía o la rebeldía atribuibles a la edad de los educandos, a quienes se debe cuidar a la salida de la escuela para que "no se separen uno de otro en las calles, que no tiren piedras, que no corran ni griten, y que no molesten a nadie, sino que caminen siempre en silencio" (*GE* 10, 3,4) (La Salle, 1720/2012, p. 180), y a los que se insta para que, en lugar de eso, "recen el rosario por el camino" (*GE* 10, 3,4) (La Salle, 1720/2012, p. 180). Sus manos torpes de niños son, por igual, manos acostumbradas al trabajo, a las que les cuesta hacer obedecer la pluma y se sugiere, para "los que tengan la mano torpe", hacerles "usar un tornillo de cama o un trozo de hierro redondo, en vez de la varilla" (La Salle, 1720/2012, p. 138).

La mayoría de las recomendaciones, prescripciones y sugerencias de la *Guía* está atravesada por el supuesto de un cuerpo —sí, de niño, pero también de pobre— que no se acomoda a ciertas expectativas. No se trata solo del aprendizaje de una técnica de escritura —cómo coger la pluma, cómo trazar las letras—, de una actitud piadosa —qué hacer en la iglesia o a la salida de la escuela— o del respeto a la autoridad. Se trata también, y me gustaría decir, sobre todo, de poder desmarcar huellas de una clase sobre el cuerpo y troquelarle otras. Se trata, en suma, de inculcar el decoro.

Entendido retóricamente, el decoro supone la correspondencia entre las expresiones y las actitudes. Era fundamental que la lengua vernácula hiciera parte de la formación de estos artesanos y campesinos. Los participantes del seminario señalaban que la insistencia de la *Guía* en la perfecta pronunciación del francés y la enseñanza del latín eran una doble estrategia para garantizar la aceptación de estos educandos y futuros maestros en las capas medias, de comerciantes y

demás, con quienes tendrían sus tratos. En cuanto a las actitudes, creo que esta perspectiva del decoro hace caer en su lugar las recomendaciones que se hacen para los maestros en formación: además de insistir en que sea un magisterio, la compostura que se les recomienda no solo inspira autoridad: "Hay que exigirles que entren en [la clase] con aire decidido y grave, con la cabeza levantada y mirando a todos los alumnos con autoridad, como si llevaran ya treinta años de práctica" (*GE* 25, 3,1,2) (La Salle, 1720/2012, p. 349). Esta circunspección también contrarresta lo festivo y explosivo que se atribuye a lo popular en lo iconográfico y en lo literario, desde el carnaval estudiado por Bajtín, hasta las ilustraciones para el *Gargantúa y Pantagruel* de un Doré, por citar un caso. De ahí que se prescriba:

> Que no vuelvan la cabeza a un lado y luego la vuelvan con ligereza al otro sin pausa, y como si no pudiera permanecer ni un momento en la misma postura. (…)
> Que no se rían, y que no hagan nada ellos mismos, ni manden hacer nada a los alumnos que resulte inconveniente y ridículo, por copo que sea, o que pueda mover a risa a los demás. (*GE* 25, 2,2,8 y 2,3,3) (La Salle, 1720/2012, p. 340)

"Mejor por medio de ejemplos que de largos discursos" (La Salle, 1720/2012, p. 355), podríamos decir, adaptando otra de las recomendaciones de la *Guía*, para otro asunto.

La Guía trasplantada

Sabemos que la *Guía* fue adaptada a los lugares donde los hermanos llegaron con su misión educativa. Y que esta adaptación es parte de su fortaleza. Valladolid y Dávila lo condensan bien en la introducción de la edición de 2012, tras un recorrido por los avatares de las Escuelas Lasallistas en los lugares del mundo a donde llegaron:

> Esta evolución, trazada a grandes rasgos, muestra una evidencia histórica: los centros de La Salle se fueron creando, en la mayoría de los casos, a petición de diversos agentes promotores, y son pocos los casos cuya instalación se deba a iniciativa propia. *Esta es una de las razones que*

> *explica una característica de las escuelas y colegios de La Salle: la acomodación a las necesidades sociales, en función de las demandas, y a las necesidades locales, en función de las poblaciones donde se fueron instalando los diferentes centros. Este rasgo explica la aceptación que, en general, han tenido los centros lasalianos allí donde se han instalado.* (La Salle, 1720/2012, p. 75, énfasis mío)

En consecuencia, en Colombia, las escuelas han tenido su propia historia (Díaz, Jiménez y Turriago, 2005; Rangel Gualdrón, 2012). La pregunta que en este punto me interesa plantear, puesto que el tema de la filiación con valores hegemónicos en asociación propiciada por el Concordato ya ha sido mapeada, es más bien la de qué otros valores, en esa adaptación al medio latinoamericano y colombiano, las escuelas lasallistas adoptan y ayudan a generalizar como esperables, pues también los valores son históricos y contextuales, como hermosamente muestra Vidiella (2015).

¿Que qué valores sociales —además de los valores religiosos que vehicula por su naturaleza— se suponen en la *Guía* para Colombia? Ya que el tema de los pobres en Latinoamérica trae aparejado el tema de lo racial y la clase, desde luego, es interesante subrayar que el terreno para un énfasis profundo sobre la escritura —un apartado grande de la *Guía*— estaba dado en ese contexto latinoamericano. Es decir, que la buena letra y la propiedad lingüística cobraban aquí un relieve especial, en virtud de las tradiciones coloniales que Ángel Rama sitúa y evoca en *La ciudad letrada*. Un trabajo sobre el cruce entre la *Guía* y las expectativas sociales y de clase en nuestro medio sería interesante, tanto más cuanto sabemos que las comunidades tuvieron aquí su función y su linaje específicos, como en el caso de los jesuitas, encargados de formar a las élites del país, ya desde los tiempos de la Colonia.

Sé real, piensa social

El lema actual de la Universidad traduce los vínculos sociedad-educación que subyacían en la *Guía,* escrita por Juan Bautista de La Salle y los Hermanos en el siglo XVIII. Ahora bien, no se oculta que la educación ha cambiado de rumbo, de misión incluso, y que la intervención de organismos como el Banco Mundial en este terreno ha significado drásticas transformaciones, en su mayoría contraproducentes para lo que era el ideal de magisterio hasta

hace unas décadas, o más bien, para lo que es el ideal de cambio social desde los actores civiles insertos en los movimientos sociales. Algunos de los lineamientos del BM, como el tipo de estudios e investigaciones que se pueden y deben alentar, o el género privilegiado para los estudios, no son gratuitos. El fin último de la educación encubre hoy intereses neoliberales de plano, que se convierten en antónimos de proyectos como el de La Salle.

> En la visión del BM y de quienes siguen sus recomendaciones, "incluir a los excluidos" significa que a los más pobres se les reserva un lugar "adentro" pero "al margen", para asegurar el proceso de acumulación capitalista y evitar conflictos sociales y confrontaciones violentas que amenacen el orden social establecido. (Domenech, 2007, p. 71)

¿Hasta qué punto sirven a estas demandas los rumbos actuales de la investigación y la docencia en la Universidad, y el modo de regulación de los procesos mediante los modelos de gestión tecnocráticos? Valladolid y Dávila sostienen:

> (…) lo que constituye el meollo de la Guía de las escuelas son los valores sobre los que asientan todos los cambios que se introdujeron en la escuela del siglo XVIII. Los métodos de enseñanza han cambiado con el tiempo, pero estos valores, asentados en el cristianismo, mantienen su actualidad y pueden seguir animando todas las modificaciones que se puedan incorporar en el ámbito de la educación, según señalan los defensores de una formación cristiana en la educación. Esos valores son lo verdaderamente perenne de este libro relevante en la Historia de la Pedagogía. (La Salle, 1720/2012, p. 56)

En medio de los avatares neoliberales, ¿puede el proyecto lasallista mantenerse vivo y no entrar en contradicción con este *modus operandi* y sus supuestos políticos, sociales, económicos y epistemológicos?

La pregunta por los pobres sigue vigente para los proyectos lasallistas; es una cuestión que no pierde relevancia y que está a la orden del día, en el plano doctrinal, incluso a partir de la encíclica papal (cfr. Coronado, 2006). ¿Cómo puede la universidad mantener su ideal en medio de estos jalonamientos internacionales? ¿Cómo se amolda? ¿Qué gana en ese amoldamiento la gente del común? ¿Qué se pierde como proyecto?

Referencias

Coronado Padilla, H., Hno. Fsc. (2006). La Universidad de La Salle: comprometida con los más pobres del país. *Revista Universidad de La Salle, 41,* 8-17.

Díaz, C., Fsc., Jiménez, J. y Turriago, D. (2005). Los Hermanos de las Escuelas Cristianas y la coyuntura histórica de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX en Colombia. *Actualidades Pedagógicas, 47,* 75-88.

Domenech, E. (2007). El Banco Mundial en el país de la desigualdad. Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. En A. Grimson (ed.), *Cultura y neoliberalismo* (pp. 61-89). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).

La Salle, J. B. de. (2012). *Guía de las Escuelas. Dividida en tres partes.* (J. M. Valladolid y P. Dávila, eds. y trads.). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1720).

Rangel Gualdrón, L. P. (2012). Los Hermanos de las Escuelas Cristianas y el proyecto político conservador 1948-1958. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras, 17*(1), 193-215.

Vidiella, G. (2015). El lugar de la virtud en las teorías éticas contemporáneas. En D. Arias Gómez y R. A. López (eds.), *Virtudes en la escuela. Reflexiones, prácticas, discursos* (pp. 23-40). Bogotá: Universidad de La Salle.

EL ACOMPAÑAMIENTO DEL MAESTRO en la *Guía de las Escuelas*

Luis Evelio Castillo Pulido[1]

Ha sido necesario elaborar esta Guía de las Escuelas Cristianas para que todo fuera uniforme en todas las escuelas, y en todos los lugares donde hay Hermanos de este Instituto, y los usos fuesen en ellas siempre los mismos.

(La Salle, 1720/2012, p. ???)

La primera frase de la *Guía de las Escuelas Cristianas* bien sirve como horizonte para una reflexión en torno a este texto y, de manera particular, sobre la forma como los maestros desempeñaban diferentes funciones que aquí he agrupado en un solo concepto: el acompañamiento. Los minuciosos detalles expuestos en la *Guía* sobre la función de los maestros han llamado poderosamente la atención de quienes, a partir de dichas orientaciones, han continuado el legado de San Juan Bautista de La Salle, patrono de los educadores. Sinnúmero de voces, interrogantes, apreciaciones y tomas de postura siguen influyendo, iluminando y orientando el quehacer educativo de un considerable número de instituciones en más de 160 países del orbe. En este contexto, la misión del maestro lasallano, tanto como sus cualidades, características, funciones y tareas, irrumpen con especial importancia e interés, dado que él es el responsable último de llevar a término los requerimientos allí expuestos.

Buscando pistas

La figura y papel del maestro lasallano es notoria y relevante en la *Guía de las Escuelas*. Según ella, sus deberes son animar, estimular, castigar, amenazar, formar, cuidar, capacitar, avisar, ponderar, discernir, excusar, comprometer, advertir,

[1] Licenciado en Teología. Especialista en Ética y Pedagogía de los Valores. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Valle. Profesor asistente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Salle, Bogotá. Correo electrónico: lecastillo@unisalle.edu.co

exhortar, indicar, nombrar, impedir, observar, vigilar, procurar, delegar, velar, cumplir; además de enseñar a leer y escribir. Pareciera ser entonces que cualquier persona o profesional de la educación tendría que preguntarse si posee las capacidades y cualidades para poder ser un maestro lasallista.

Al igual que los Hermanos, el maestro asume su ejercicio como un *ministerio*, como bien lo afirma el Hermano Morales (1990): "Aclaramos que cuando decimos "Hermano", salvo indicación contraria, nos estamos refiriendo también a los educadores cristianos, hombres y mujeres, y de modo específico a los educadores lasallistas. Tienen en común la consagración bautismal, la vocación ministerial, el carácter laical" (p. 42). *Ministerio* refiere a misión, a un especial encargo recibido y realizado en una comunidad específica: la iglesia en la que Dios es, siente y actúa. Dicho de otra forma, el ejercicio del maestro lasallista encuentra su fuente y razón de ser en la teología del ministerio educativo lasallista.

Ahondemos un poco más en las tareas y funciones del maestro lasallista, del ejercicio del acompañamiento en el proceso educativo y formativo de los estudiantes. Si bien es cierto que dichas orientaciones se consignan a partir de la experiencia de Juan Bautista de La Salle en el contexto francés del siglo XVII, no es menos cierto que el sentido de la acción educativa tiene plena vigencia en la actualidad; más aún, cuando celebramos los cincuenta años de la Universidad de La Salle, en cuyo homenaje elaboramos esta publicación. Lo que esta vez nos importa es destacar que, aunque las funciones o tareas del maestro hayan sido consignadas de manera detallada en la *Guía de las Escuelas*, es menester actual que él indague sobre el sentido, importancia e implicaciones de estas, algunas de las cuales me interesa subrayar y exponer a continuación.

Funciones del maestro lasallano

Ya mencioné al inicio la lista de funciones y tareas asignadas al maestro lasallano en la *Guía de las Escuelas Cristianas*. Veamos ahora, desde nuestro contexto actual, lo que se entiende por algunas de ellas.

Acompañar

Varias afirmaciones pueden hacerse sobre el significado de acompañar. Puede entenderse como estar con otra persona en un proceso que determina alguien

en un contexto, con el fin de guiar sus acciones; también como un proceso que provee el desarrollo del propio potencial humano, que le permitirá a la persona hacer parte de una misión o propósito común que comparte en sus ideales o en su ejecución.

Pareciera ser, entonces, que se trata de un proceso en el que dos o más personas se encuentran directamente relacionadas y en el cual cumplen y ejecutan roles o funciones distintas, dependiendo del carácter de acompañante o acompañado. Como lo indica Dorsch (1997):

> Acompañar es "estar de lado de", brindar apoyo humano que reconforta y alivia. Es no dejar a la persona sola con el problema, sino compartir con ella el dolor que sufre. Esta acción incluye escuchar atentamente, dejar hablar y permitir que el silencio tenga su lugar en aquellos problemas, situaciones y preguntas que, ante el dolor y la tristeza, resultan indecibles. El acompañante se brinda como un semejante que sostiene al otro, en el sentido de ofrecer una presencia implicada y comprometida. (p. 46)

No se trata, por tanto, de una *función* determinada por el tiempo y el espacio, sino de una *actitud*, de una forma de ser que ha sido conocida, reflexionada y apropiada en el quehacer diario de la labor educativa. Animar, (*GE*, 1, 1,9), estimular, (*GE*, 16, 2,6), estar atento (*GE*, 2, 1,8), velar (*GE*, 2, 2,14), hacerles comprender (*GE*, 16, 2,18), decirles lo que sea oportuno (*GE*, 16, 3,11), exhortarlos e indicarles (*GE*, 17, 3,14), bien pueden ser actitudes de un buen acompañante, como lo afirma Ramírez (2008):

> Se entiende por acompañar al estar con el otro, apoyándolo con amor y respeto en el encuentro consigo mismo. Es situarse al lado del otro como compañero de camino, estableciendo relaciones profundas y respetuosas de diálogo, relaciones de compañía que permitan crecer y compartir recíprocamente sin que cada uno deje de ser lo que es. Esta relación de compañía es la que permite al otro un espacio para expresarse tal como es, sintiéndose libre, comprendido; lo cual ayuda a confrontarse, aceptarse y superarse. (pp. 8-10)

Cabe insistir, como se menciona en la introducción de la *Guía de las Escuelas*, que esta misión no la podía realizar un sacerdote. Así, para La Salle, (1720/2012)

el maestro "debía ser laico; consciente de la misión que tenía que desarrollar; con una clara vocación hacia la educación: ser un profesional íntegro y estable en su labor solidaria y con unas virtudes que lo identificasen como buen maestro" (p. 53). En este sentido, la misión de acompañar debe estar provista de una intención determinada.

Descendamos a otras particularidades. En palabras de Riveros (2011), acompañar exige estar capacitado y dispuesto a formarse, asesorarse y trabajar en equipo; tener visión de alcance e importancia de la tarea de acompañamiento; clarificar hasta dónde estamos dispuestos a llegar en dicha tarea, y tener decisión de *intervenir, implicarse* y *complicarse*.

No cabe duda de que la misión del maestro lasallano abarca todas y cada una de las dimensiones del desarrollo integral. Según la *Guía (1720/2012),* él debe desarrollar la vocación hacia la educación en la vivencia de las virtudes físicas, intelectuales y morales, y animar a los alumnos a reconocer la presencia de Dios cuidando con el más mínimo detalle las acciones a realizar. Podríamos afirmar con Meuller (1985) que: "acompañar es marchar con alguien por un camino, es un acto de participación, de colaboración, de tomar parte en una actividad" (p. 5)

Una vez expuesta de manera somera y general la misión del maestro lasallista que he sintetizado como el *acompañamiento*, pasemos ahora a considerar de manera particular algunas de las funciones mencionadas:

- *Guiar*. Como su nombre lo indica, la función de guiar (*GE,* 2, 1,8 y 2, 2,20) es esencial dentro de la propuesta lasallista. El mismo título del documento muestra la importancia que tiene esta función. Podría decirse que se trata de un continuo ejercicio de orientación en el cual el maestro va observando (*GE*, 18, 7,3), indicando (*GE,* 18, 7,13), haciendo notar (*GE*, 4, 0,14), advirtiendo (*GE*, 17, 1,11), exhortando (*GE*, 18, 9,15), corrigiendo (*GE*, 4, 10,22), animando (*GE*, 1, 1,9 y 2, 3,2). La función de guiar tiene por objetivo conducir, encaminar, dirigir algo para que se llegue a buen puerto en la cuestión de la que se trate (Consuegra, 2004). Si bien es cierto que, en el contexto de las escuelas lasallanas del siglo XVII, todo lo consignado en la *Guía* era de obligatorio cumplimiento, cabe señalar que, en la actualidad, en un sentido más amplio, esta proporciona

una norma de conducta, por lo general no estrictamente obligatoria, sino a modo de sugerencia o consejo, tal como debe entenderse el carácter de la función del educador (Laeng, 1968).

- *Aconsejar*. Como se indica en la Guía de la Escuelas, 18, 7, 13, esta "función" es propia del Hermano mayor, de aquel que ha adquirido más experiencia es está en la capacidad de orientar a quien se encuentra en proceso de formación y en un constante ejercicio de discernimiento. El aconsejar no está relacionado con la exposición de fórmulas que den solución a los inconvenientes o a los problemas; hace referencia más bien a la forma como el acompañante, el maestro, propicia puntos de encuentro y reflexión que le permiten al alumno tomar postura ante la situación y generar decisiones consecuentes con ella. En sentido amplio, según Meuller (1995), "se trata de una tarea que se realiza en y desde organizaciones para guiar a quienes necesitan tomar decisiones en torno a distintos intereses. Busca dar a otra persona recomendaciones que permiten ayudarla en una situación determinada para que decida sobre lo que puede o debe hacer en relación con algo que afecta su propio interés o bienestar . Tomar consejo de alguien o consultar a alguien" (p. 5).

Es en este sentido como debe comprenderse el deber o los deberes que ejercen los maestros lasallistas y que, en mi criterio, se constituyen como *condiciones* esenciales para el adecuado ejercicio del acompañamiento en el ámbito de la consejería. Para aconsejar se requiere ser un modelo de conducta que evidencie con sus actitudes y comportamientos el amor que tiene por cada uno de los alumnos (*Reglas comunes, RC*, 7,13) y que se expresa en un oficio de forma totalmente gratuita (*RC*, 7,1) (La Salle, 1718/2001).. No debe olvidarse, como ya se ha insistido, que esta función de aconsejar "debe ser realizada por especialistas, [que] nos aportan la dirección al mejor camino que pueda tomar para ponerse en marcha y resolver la situación" (Consuegra, 2004, p. 56). Así, la exigencia de Juan Bautista de La Salle sobre la adecuada formación de los maestros es insustituible si se quería desarrollar la misión con competencia y profesionalismo. Se trataba de una continua contrastación con el quehacer diario en donde *el Hermano mayor*, el de más experiencia, guiaba el quehacer del novel maestro: "El método empleado por Juan Bautista de La Salle para

formar a estos maestros fue la autoevaluación sistemática. En el examen sistemático del trabajo diario, bajo la dirección de De La Salle" (Valladolid y Dávila, en La Salle, 1720/2012, p. 52).

- *Cuidar*. El cuidado o la misión de cuidar es una de las que aparece mencionada en mayor número de ocasiones en la *Guía de la Escuelas (1720/2012)*. En los numerales 2, 2,13 y 2,15; 3, 1,18, 4,5 y 7,11; 4, 2,2, 4,15, 7,1, 7,4, 8,6, 10,5 y 10,25; 6, 0,1; 16, 3,6; 18, 12,4 se puede evidenciar claramente esta intención que se configura para el acompañante como una tarea ética por cumplir. Situada en diferentes órdenes, puede decirse que *cuidar* y *cuidarse* consisten en prestar atención. Prestar atención pertenece a la misma esencia de la vida cotidiana. Vivir humanamente consiste precisamente en esto: en prestar atención. Estas palabras permiten constatar, desde la situación actual, que el cuidado siempre ha estado presente como una de las intenciones o aspiraciones más sentidas del ser humano. Para Juan Bautista de La Salle, el cuidado es objetivo central de su propuesta. Se cuida de todo el ser, de la persona, de su integridad, de sus hábitos, posturas, comportamientos, respuestas, palabras y acciones.

  El cuidado no es exclusivo de la persona, no excluye al otro con quien se comparte; implica además la promoción, el cambio social hacia un estado de superación que supone la resolución de conflictos que surjan de la acción humana, el fortalecimiento y la liberación de los pueblos dentro del objetivo de alcanzar un bien común. En este mismo sentido, la comprensión actual del cuidado implica ocuparse de una persona, animal o cosa que demande algún tipo de atención o asistencia, estar pendiente de sus necesidades y proporcionarle lo que requiera para estar bien o en buen estado.

- *Vigilar* (*GE*, 2, 2,14 y 4, 2,5). Acudiendo, como lo hemos hecho en este texto, a una lectura contemporánea de las funciones consignadas en la *Guía de las Escuelas* para el cumplimiento de la misión del maestro lasallano, puede entenderse la acción de vigilar como una observación pormenorizada y profunda: "Es un proceso discriminativo y complejo que acompaña todo el procesamiento cognitivo, además de ser el responsable de filtrar la información e ir asignando recursos para permitir la adaptación

interna del organismo a las demandas externas" (Dorsch, 1997, p. 67). Vigilar, por tanto, no puede entenderse desde una connotación negativa que invade la privacidad del sujeto. En el ámbito pedagógico se entiende como la observación de la conducta del educando con respecto a la disciplina y a las normas morales, y se practica tanto para prevenir las faltas contra el orden establecido, como para corregir los actos y hábitos contrarios al ideal apetecido.

- *Corregir* (*GE*, 2, 1,8; 3, 1,21 y 6,6; 4, 10,20-22; 6, 0,4). Estrechamente ligada a la función de vigilar está la de corregir. Se trata de una acción para eliminar una inconformidad detectada. La corrección pudiera ser un proceso de reclasificación, el reemplazo del producto que no satisfaga al cliente, la atención de una queja, arreglo de una falla cualquiera (Consuegra, 2004). Indica, por lo general, "un procedimiento de rectificación de un comportamiento desviado con respecto a una norma. Implica el conocimiento previo de la norma y el criterio de rectificación, la valoración de la desviación y la intervención correctiva propiamente dicha" (Laeng, 1968, p. 134). Lo anterior implicaría que, dentro del proceso educativo-formativo lasallano, la vigilancia y la corrección permiten evidenciar los errores presentes en situaciones determinadas, así como establecer las correcciones necesarias en el tiempo y el espacio adecuados, condiciones necesarias para la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas lasallistas:

> Más que enseñanzas, lo que había era aprendizajes. Una palabra lo dice todo: rudimentos, y aun con métodos rudimentarios. Si había una intencionalidad más o menos definida: crear un hombre honrado, un cristiano conocedor de su fe y cumplidor de las prácticas cristianas, una persona útil al Estado y que no fuera una carga social. / Fue una acción silenciosa pero profunda hacia las raíces sociales, que daría como resultado con el tiempo el surgimiento de un nivel que no existía en la época… para lograrlo, ideó una escuela "a la medida" de las necesidades reales de los pobres de su tiempo… Con su proyecto educativo, rescató muchas conciencias aletargadas, y las reincorporó a un proceso de dignificación y humanización; de esta forma dio a sus escolares la oportunidad de ser útiles a ellos mismos, a la sociedad y a la Iglesia. (Morales, 1990, pp. 239-241)

Carácter del acompañamiento lasallano

Lo que acabamos de exponer nos conduce a afirmar la necesidad de incursionar de manera más profunda en los planteamientos relacionados con la misión del maestro lasallano que, en este texto, hemos concretado en el acompañamiento. De las múltiples y variadas funciones del ministerio educativo lasallista he mencionado algunas que, en mi criterio, bien pueden ser conocidas, apropiadas y actualizadas en el quehacer que nos ocupa en la actualidad.

Si bien es cierto que no he ahondado en las distinciones propias de los conceptos a partir de las disciplinas psicológicas, sociológicas y pedagógicas de las que me he valido para la presentación, esta se constituye como una invitación al conocimiento de la propuesta desde lo esencial: la misión del maestro. Por lo dicho, esta no se trata únicamente de la prestación de un servicio en el cual lo que prima es el cumplimiento de las normas establecidas. Tomando a Coronado (2015), por analogía podría afirmarse que acompañar es formar; y "formar es ofrecer un camino intencionado que tiene un punto de partida y un punto de llegada. Comienza con la persona del formando y se enrumba hacia su mejoramiento" (p. 69). Este es el carácter propio del acompañamiento lasallano: la formación.

Expuesto lo anterior, volvamos la mirada a la *Guía de las Escuelas* para seguir identificando los rasgos del maestro lasallano: "procurarán animar de vez en cuando (…) estimular con recompensas y hacerlos asiduos a la clase (…) encomendarán a los alumnos algún oficio" (La Salle, 1720/2012, p. 243); "se ganarán y animarán a los alumnos sin renunciar por ello a la firmeza" (p. 244); procurarán "animarlos por todos los medios posibles" (p. 246); "llevarán a los alumnos a Misa que se dirá para implorar la presencia del Espíritu Santo" (p. 259); "procurarán decir todo en pocas palabras, sin olvidar nada, y expresarlo de tal forma que todos los alumnos puedan entenderlo" (p. 260); "cuidarán porque el encargado del oficio tenga piedad y amor a los pobres" (p. 264); "Toda su ocupación consistirá en observar y tener cuidado de cuanto ocurra en clase, sin decir nunca una palabra, pase lo que pase, sin dejar su sitio" (p. 268).

No cabe duda de que, por lo dicho hasta aquí, son muchas las funciones, actividades y tareas que debe cumplir el maestro lasallano. Pero ¿qué debe impulsarlo, moverlo, animarlo a cumplir con su ministerio?

Más que el cumplimiento de funciones

La Salle pide a sus hermanos y educadores que comprendan y vivan desde la fe el ser "testigos gratuitos del amor de Dios" imitando a Cristo, quien amó a los pobres con amor preferencial. Como lo indica Morales (1990), "San Juan Bautista de La Salle vislumbró en el Hermano a un cristiano inmenso en un universo animado por el espíritu de Dios: a un hombre "espiritual"" (p. 113).

Podría decirse que La Salle percibió al educador ideal como un mediador entre Cristo y los educandos; como un representante de los padres; como una persona con una intensa vida espiritual que predica con el ejemplo al constituirse como un educador en la fe que, caracterizado por su celo ardiente en la instrucción de los niños, se sabe un cristiano en constante proceso de conversión que trabaja por alcanzar una excelente calidad humana y profesional. Además, su labor misional es posible en la medida en que se le reconoce como un profeta capaz de anunciar de manera posible lo que pareciera imposible y, en medio de esa búsqueda, como un portador de *sentido*, aquel que dentro de la práctica educativa lasallista es equivalente a la virtud de la esperanza.

Creo importante aquí hacer referencia a la esperanza dado que podría pensarse, por lo contenido en los tres capítulos de la *Guía* (6, 7 y 8), que la labor del maestro solo se inscribe en el aspecto normativo y el cumplimiento estricto de los deberes y las reglas establecidas. Considero que esta es una visión reducida de la misión; prueba de ello es la insistencia en esta virtud que asume la escuela lasallista y que, según Morales (1990, p. 274), en palabras de Kierkegaard, es entendida como "la pasión por lo posible".

Por todo lo anterior, el quehacer del educador lasallano, más que una función, es entendido como el ejercicio de la virtud, dado que es él portador de esperanza porque dentro de sí alberga una fuente incontenible de energía, de alegría, que es capaz de mantener e irradiar incluso en los momentos más difíciles. Solo así se comprende el sentido auténtico de las expresiones utilizadas en la *Guía* en relación con las ausencias, los asuetos y el trabajo en la escuela; expresiones como *permitir, no permitir, conceder, no conceder, avisar, hablar con firmeza, castigar, advertir, acompañar, exhortar, observar,* etc., se constituyen en la concesión de la misión, en la forma de hacer realidad el ideal, el horizonte

del Instituto, de todos sus miembros. En otras palabras, se trata de un carisma especial:

> El carisma lasallista, como don, es una fuerza, concedida al Fundador y encarnada en su comunidad, que es asumida por todos los miembros que comparten la misión con una particular sensibilidad por las necesidades, preferencialmente, de los pobres, de los niños y de los jóvenes (…). (Neira y Rivera, 2015, p. 52)

Maestros lasallanos contemporáneos

Para tener claro el marco de comprensión de la identidad del maestro lasallano, tendríamos que recurrir, además de lo expuesto, a las palabras del Hermano Agatón, quien no define tanto cómo hay que educar, sino cómo hay que ser para educar, cómo hay que vivir y comportarse para llevar *la marca* y *la sustancia* del educador lasallista. Volveríamos así a las doce virtudes (gravedad, silencio, humildad, prudencia, sabiduría, paciencia, mesura, mansedumbre, celo, vigilancia, piedad, generosidad) señaladas por el mismo hermano en el libro *Explicación de las doce virtudes del buen maestro según San Juan Bautista de La Salle* (1785).

Una comprensión del perfil e identidad del maestro lasallano no podría omitir que quizá lo que Juan Bautista de La Salle quería, más que encasillar al maestro en el cumplimiento de las virtudes y la norma establecida, era reconocer su dignidad, fomentar la responsabilidad, prestar especial atención a su formación y mejorar la relación educativa entre los distintos miembros de la comunidad, al superar el aislamiento de los maestros inculcando en ellos y en los demás el valor de su servicio como un ministerio y no como una simple función.

Reconoce la *Guía* la importancia de la formación de los maestros, sin olvidar que no todos poseen las cualidades necesarias para el cumplimiento de su misión y no por ello quedarán excluidos de esta. También para ellos existirá un acompañamiento, "sin dejar a un maestro solo encargado de una clase entera, hasta que no haya sido bien formado por un director con experiencia de clase" (*GE*, 16, 2,13). Lo mismo ocurrirá con los maestros blandos que no tienen orden ni gobierno; a ellos, además del acompañamiento, la vigilancia del director se constituirá como otra herramienta para su desarrollo.

En síntesis, más que el cumplimiento de una función, el carácter del maestro lasallano dependerá, en primer lugar, de su ser, sentir y actuar que, en mucho, se derivan del modelo de Cristo Jesús, de quien han recibido su ministerio. Esto se suma, además, al necesario conocimiento del Instituto y la particular forma de proceder que, como se dijo al comienzo, "se abre también a otras formas de enseñanza y educación adaptadas a las necesidades de la época y de los países".

Para la reflexión

Acudo a esta lista de chequeo como excusa para confrontar nuestra práctica con el ideal del maestro lasallista, con base en la teología de su ministerio educativo (Morales, 1990).

	Características del perfil del educador lasallista	**SÍ**	**NO**
1	Se esmera en trabajar con celo y gusto en su empleo		
2	Trabaja para que sus alumnos conozcan a Dios y a Jesucristo su hijo		
3	Instruye por amor de Dios a sus discípulos en las verdades del Evangelio		
4	Agradece de todo corazón a Dios los distintos géneros de recompensa que otorga por adelantado		
5	Pide instantemente a Dios que se digne acrecentar el Instituto y lo haga fructificar de día en día		
6	Descubre la verdad a los que tiene cargo de instruir		
7	Ocupa a los alumnos siempre, para que se hallen en condiciones de dedicarse al trabajo		
8	Considera el cuidado de instruir a la juventud como uno de los empleos más necesarios en la Iglesia		
9	Cumple con perfección y exactitud el deber de salvar a los niños		
10	Guía con diligencia y vigilancia		

Referencias

Canda, F. (1999). *Diccionario de pedagogía y psicología*. Madrid: Cultura.

Castillo, L. E. (2014). *El acompañamiento en la formación integral*. Bogotá: Universidad de La Salle. Mimeo.

Castillo, L. E. (2015). Acompañar la formación. *Revista de la Universidad de La Salle, 67*, 59-69.

Consuegra, N. (2004). *Diccionario de psicología*. Bogotá: ECOE.

Coronado, F., Fsc. (2015). *Vida religiosa y casas de formación*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Delgado, J. (2009). Diccionario de psicología. En *Rincón de la psicología*. Recuperado el 16 de mayo de 2015, de http://www.rinconpsicologia.com/2009/02/diccionario-de-psicologia.html

Dorsch, F. (1997). *Diccionario de psicología*. Barcelona: Herder.

La Salle, J. B. de. (2001). Reglas Comunes de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. En *Obras completas* (Vol. I) (J. M. Valladolid, ed. y trad.). Madrid: San Pío X. (Trabajo original publicado en 1718)

La Salle, J. B. de. (2012). *Guía de las Escuelas. Dividida en tres partes*. (J. M. Valladolid y P. Dávila, eds. y trads.). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1720).

Laeng, M. (1968). *Vocabulario de pedagogía*. Brescia: Herder.

Mesa, J. A., S.J., Restrepo, A., Barrera, J., Vásquez, F., Sanz de Santamaría, A., Escobar, P., et al. (2005). *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Meuller, E. (1985). *El arte del acompañamiento*. Berlín. Educación de adultos.

Morales, A., Fcs. (1990). *Espíritu y vida. El ministerio educativo Lasallista (Vol. 2)*. Santo Domingo: Provincia de La Salle.

Neira, F. O. y Rivera, J. C. (eds.). (2015). *La educación superior en perspectiva lasallista*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Ramírez, G. (2008). *Hacia una familia integral*. Bogotá: Acodesi, Federación de Familias Jesuitas.

Riveros, E. (2011). *El acompañamiento y la educación popular*. Bogotá: Corporación Fe y Alegría.

Vásquez, F. (2014). *Pregúntele al ensayista*. Bogotá: Kimpres.

CONTRAPUNTEO CON JUAN BAUTISTA DE LA SALLE —una relectura a la *Guía de las Escuelas*—

Fernando Vásquez Rodríguez[1]

Volver a leer *Guía de las Escuelas*, después de cuatro siglos, es una buena oportunidad para revitalizar sus postulados, analizar los alcances de sus propuestas, aquilatar algunas ideas sobre educación y reconocer su papel fundante en las particularidades de la profesión docente. Me pareció que la mejor manera de hacerlo era usando el contrapunto[2], una estrategia de lectura acompañada de la escritura; una forma de conversar activamente con un texto. Haré, entonces, el recorrido de la *Guía*, de inicio a fin, dando fe de la sección que motiva mi comentario y, enseguida, consignando mi contrapunto sobre dicho apartado.

*

Punto. *"Está el hombre tan sujeto a la relajación e incluso al cambio, que necesita normas escritas que lo mantengan en su deber y que le impidan introducir alguna novedad o eliminar lo que prudentemente se ha establecido" (GE 0, 0,1).*

---

1 Profesional en Estudios Literarios. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Escritor, investigador y docente universitario. Asesor pedagógico de instituciones públicas y privadas. Actual director de la Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Sus campos de interés han sido la didáctica de la lectura y la escritura, la semiótica, los procesos de composición escrita, las estrategias de comunicación y la formación docente. Su producción literaria se ha centrado en el ensayo, el cuento y la poesía. Entre sus libros podemos mencionar: *Pregúntele al ensayista* (2004); *Custodiar la vida: reflexiones sobre el cuidado de la cotidianidad* (2009); *Venir con cuentos* (2005); *Ese vuelo de palabras* (2011); *Rostros y máscaras de la comunicación* (2003); *Vivir de poesía: poemas para iluminar nuestra existencia* (2012). Como crítico y didacta de la literatura vale la pena mencionar sus obras: *La enseña literaria: crítica y didáctica de la literatura* (2006); *Escritores en su tinta: consejos y técnicas de los escritores expertos* (2008); *La palabra inesperada: aproximaciones al poema y a la poesía* (2014). También son importantes sus reflexiones sobre la práctica profesional docente, recogidas en sus libros: *Oficio de Maestro* (2000); *Educar con Maestría* (2007) y *El quehacer docente* (2013).

2 Para una profundización en esta estrategia de lectura, véase mi artículo "Turno para la propia voz. Recomendaciones para elaborar y mejorar la escritura de contrapuntos", en mi libro *El quehacer docente*. (2013). Bogotá: Ediciones Unisalle (pp. 83-89). También pueden consultarse varios textos al respecto en mi blog http://www.fernandovasquezrodriguez.com

Contrapunto. Esa parece ser la paradoja o la tensión permanente en las instituciones y, muy especialmente, en las educativas: querer permanecer sin alterarse y, al mismo tiempo, albergar las innovaciones. La tensión se hace más fuerte si las instituciones educativas andan como veletas atendiendo a cuanta novedad aparece en el mercado o sujetas al entreguismo de la moda intelectual. Bien parece que la escritura sirve de talanquera a la "relajación" o se convierte en un referente al cual volver los ojos cuando todo parece ser igualmente válido o urgente. De otra parte, sin esos referentes escritos será fácil que los usos de determinada profesión, comunidad o propuesta se desdibujen. La escritura contribuye a construir lo establecido. No se puede andar todos los días inventando ciertos usos o trastabillando al realizar determinadas prácticas.

*

Punto. *"Esta guía se ha redactado en forma de reglamento solo después de numerosos intercambios con los Hermanos de este Instituto más veteranos y mejor capacitados para dar bien la clase" (GE 0, 0,2).*

Contrapunto. La experiencia es el mejor soporte para establecer una guía, un reglamento, unas normas. Eso es lo primero. Lo segundo, es buscar a los "más veteranos" y los "mejor capacitados" para la docencia y, con ellos, mediante el diálogo continuo, concertar o buscar las orientaciones preferibles. Lo más efectivo, entonces, es lo mejor acordado. Pero, además, si se toma a los más experimentados, muy seguramente se harán previsiones, planes alternos, formas de responder al error o a las consecuencias desafortunadas. La experiencia nos hace fuertes en la ponderación.

*

Punto. *"Aunque esta Guía no se haya elaborado a modo de regla, ya que hay en ella muchas prácticas que solo miran a lo mejor, y tal vez no podrán ser observadas fácilmente por quienes tengan poca habilidad para la clase" (GE 0, 0,3).*

Contrapunto. He aquí otra paradoja: los que tienen poca "habilidad" para un oficio ven siempre las normas como amenazas, y los que, por el contrario,

cuentan con talento para una profesión, siempre entienden las reglas como un repertorio de oportunidades. Así que el sentido de las reglas de un oficio solo es percibido por aquellos seres sensibles a dicha práctica. Los otros, a quienes se les dificulta, siempre entenderán tales consejos como unas prescripciones que coartan su libertad o constriñen su iniciativa.

*

Punto. *"Los Hermanos que den clase leerán y releerán a menudo en ella lo que a ellos se refiere, para no ignorar nada, estar en disposición de no olvidar nada y ser fieles en practicarlo" (GE 0, 0,6).*

Contrapunto. Se observa, de entrada, que si no se relee un texto guía, no habrá interiorización de su contenido. No es una fuente de información para ojear, sino un documento para ser encarnado. La relectura es el medio para que el libro permee la propia práctica. La guía está pensada como un libro de ejercicios, como un repertorio de ayudas, como un tesoro de observaciones. Es el libro de almohada de los educadores, el libro de consulta a la mano, el texto compañía. Pero sin la relectura continua de sus páginas todo ese acervo de enseñanzas no logrará llevarse al día a día de los maestros. Quizá esa invitación a releer sea también una indicación para actualizar y contextualizar sus preceptos.

*

Punto. *"Los escolares, tanto por la mañana como por la tarde, dispondrán siempre de media hora para irse reuniendo" (GE 1, 1,2).*

Contrapunto. Son relevantes, en los procesos educativos, los tiempos previos destinados a la socialización. Sabemos que los alumnos no vienen a la escuela solo a aprender unas asignaturas; de igual manera, asisten para compartir experiencias, para hacer amigos, para vivir y enriquecer sus habilidades sociales. Buena parte de las propuestas curriculares ignoran o dan poca importancia a este *otro tiempo* de formación; se piensa equivocadamente que elaborar un plan de estudios es "llenarlo" totalmente de contenidos sin dejar otros momentos para la charla informal y el diálogo fraterno. Creo que este

consejo sirve también para los maestros: antes de comenzar una clase, bien vale la pena prever unos minutos para compartir con los estudiantes asuntos no necesariamente académicos. Pienso que esos tiempos son los que crean un clima propicio para el aprendizaje.

*

Punto. *"Colocados en su sitio, permanecerán tranquilos en él, sin salir por ningún motivo, hasta que haya entrado el maestro" (GE 1, 1,11).*

Contrapunto. Me gusta pensar que, en lugar de ser esperado, es más efectivo que el maestro reciba a sus alumnos. Las palabras de bienvenida, el saludo cordial, son formas de dignificar y potenciar la motivación a aprender. En esos rituales de acogida, percibo también una mediación para particularizar la relación pedagógica.

*

Punto. *"Los maestros tendrán sumo cuidado de que todos los escolares estén en clase y de que ninguno llegue tarde, a no ser por razones importantes o por necesidad" (GE 1, 1,17).*

Contrapunto. Además de las razones formativas de adquirir ciertos hábitos, la puntualidad es un indicador de aceptación y compromiso con los tiempos propios de la escuela. Si se desea entrar en ese escenario, si se aspira a ser estudiante, la primera condición es la de llegar a tiempo. Hay cierta sacralidad en el tiempo y el espacio del aula. Atrás deben quedar los otros tiempos de la familia y la calle; ahora, en la institución educativa, deberemos aprender una nueva forma de organizar nuestras actuaciones y nuestras apetencias. Quien llega tarde a la escuela aún no ha entendido el significado y las particularidades de una institución social.

*

Punto. *"Durante el desayuno y la merienda, dos escolares, colocados en medio de la clase, uno a un lado y otro al otro, harán el repaso" (GE 2, 2,1).*

Contrapunto. Aunque muchos docentes de hoy vean en el *repaso* una práctica de la educación pasada, lo cierto es que sin reiteración o repetición es muy difícil que algo realmente se aprehenda. Por haber criticado negativamente uno de los usos de la memoria, nos hemos ido quedando huérfanos de prácticas en las que se ayude a *fijar* ciertos saberes. Suponemos que basta con explicar o exponer para lograr que los estudiantes ya aprendan. El repaso, que desde una mirada superficial es solo un recurso para memorizar, en el fondo es un proceso metacognitivo potente para pasar de la memoria episódica a la memoria de largo plazo. El repaso y los procesos de recuperación deberían ser tomados más en serio en la acción de aprender.

*

Punto. *"El que diga los títulos de las oraciones y las preguntas del catecismo corregirá al otro, en caso de que se equivoque en algo; y si no lo corrige, el maestro tendrá cuidado de hacer sonar la señal, para corregirlo" (GE 2, 2,9).*

Contrapunto. Resalto el valor del aprendizaje colaborativo. El maestro no es el único responsable de la enseñanza. Los compañeros de clase, el grupo, pueden servir de ayuda para este propósito. Replantearnos en serio de qué manera un par colabora al desarrollo de otro es, desde luego, rediseñar estrategias de enseñanza en las que el maestro no es el único protagonista. Este descentramiento de la figura del profesor no trae consigo la pérdida de su rol fundamental de estar alerta a la corrección, ni la despreocupación por la colaboración la colaboración hecha por otro alumno. Más bien, es una estrategia de acompañamiento para el aprendizaje entre pares. De otro lado, aprender colaborativamente no es conseguir monitores para que remplacen la tarea del maestro. Se trata de otra cosa: desarrollar en el aula modos de enseñanza en que los más "adelantados" acompañen a los "principiantes", supervisados unos y otros por el cuidado del maestro. Oportunidad para la doble corrección; modo de proceder típico de los talleres de artesanos.

*

Punto. *"La gravedad exterior que se pide al maestro no consiste en presentar exterior severo, en mostrar enfado ni decir palabras duras; consiste, más bien, en mantener la compostura en sus actos y en sus palabras" (GE 3, 1,17).*

Contrapunto. Considero importantes la presentación, el lenguaje y el valor del gesto del maestro cuando asume el rol de enseñante. La gravedad prefiero entenderla más cercana a la importancia que a la seriedad. Hay un rol que asumir, un comportamiento esperado. Pero no es una impostación proveniente del pequeño poder que otorga la cátedra, sino una adecuación a la dignidad del oficio. Cuidar el tipo de lenguaje empleado, observar las maneras y las actuaciones, subrayan el comedimiento, la moderación, la prudencia de una profesión en la que cada detalle o actuación enseñan algo, por acción o por omisión.

*

Punto. *"Cuidarán particularmente de no presentar ningún alumno al Inspector, para que lo cambie, si no está muy preparado. Los escolares se desalientan fácilmente cuando han sido admitidos por el maestro y no los cambia el Inspector" (GE 3, 1,26).*

Contrapunto. Este punto es de vital importancia en estas épocas de la "promoción automática" o de laxitud en los logros. No es bueno hacerle creer a los estudiantes que ya están preparados para algo cuando sabemos que todavía no lo están. Los maestros necesitan mayor firmeza, más asertividad, en las diferentes actuaciones de su oficio. Acompañar no significa pasar por alto las inconsistencias o debilidades del alumno. No es bueno que, por consideraciones afectivas, se termine promoviendo a estudiantes que más tarde van a lamentar el no haber aprendido algo con suficiencia o dominio. Y aunque en un primer momento estas actuaciones cómodas del educador parezcan aumentar el cariño del alumno, lo cierto es que más tarde generarán desánimo y poca autoconfianza en el aprendiz.

*

Punto. *"Con todo, el maestro cuidará de vez en cuando de sorprender a alguno y mandarle que deletree algunas palabras, para comprobar si efectivamente sigue" (GE 3, 5,6).*

Contrapunto. Así sea en una lección de lectura o escritura, durante una exposición o en un trabajo en grupo, el maestro debe estar alerta con la atención de los estudiantes. Me parece llamativa y relevante la estrategia de *sorprender* al

estudiante. No se trata de tener un grupo de alumnos despreocupados o por fuera del campo de irradiación de la clase. Todo lo contrario: conviene usar estrategias, recursos diversos para interpelarlos, para hacer que no pierdan el hilo, para mantenerlos vigilantes sobre la cuestión que está en juego. Desde luego, ese *sorprenderlos* puede estar en el tipo de tarea prevista, en la elección de una forma de explicar, en el modo de evaluar, en la didáctica implícita.

*

Punto. *"Cada maestro debe saber perfectamente el tratado de la pronunciación" (GE 3, 6,7).*

Contrapunto. Independientemente del tipo de tratado que utilice el educador, lo fundamental de este precepto es el llamado a *dominar* un texto, una obra, una fuente bibliográfica. Estoy convencido de que se es maestro porque se tiene dominio de algunas obras, porque se han apropiado hasta la médula. No es cuestión de infinidad de información o de erudición superficial. Lo que cuenta, en últimas, si es que en verdad anhelamos que haya aprendizajes auténticos, es ahondar en unas pocas obras. Para ello, el maestro necesita haberlas transitado, analizado, releído en muchísimas ocasiones. ¿Cuáles son esos *tratados* que sabemos perfectamente?, ¿cuáles las fuentes que entendemos con claridad y, por lo mismo, tenemos licencia para enseñar?

*

Punto. *"En la escuela habrá un armario o un camarín donde se guarden todos los cuadernos, por orden, siguiendo las filas de alumnos, para poder repartirlos con rapidez" (GE 4, 2,7).*

Contrapunto. Es indudable: el orden en muchas actividades del aula facilita y optimiza el tiempo. Es probable que los maestros de hoy les den poca importancia a estos detalles, pero, analizados con cuidado, son los que facilitan o no el control del grupo. Muchos problemas "disciplinarios" en la clase dependen de hacer estas previsiones o de regular ciertos comportamientos.

*

Punto. *"Todos los modelos de líneas serán sentencias de la Sagrada Escritura o de las máximas cristianas tomadas de los Santos Padres o de los libros de piedad" (GE 4, 2,24).*

Contrapunto. El modelaje sigue siendo una estrategia de enseñanza privilegiada por la formación en artes. El modelo sirve de referencia, es punto de partida. El modelo, además, permite una concreción de la enseñanza. No se trata de una explicación vacía o de indicaciones en abstracto. El modelo encarna la tarea. De otra parte, el modelo prefigura unas formas que son capitales al ir acopiando *tipos* y *estilos* de determinado arte. Dicho de otra manera, no solo se copia el modelo; también se aprehende una forma, una consolidación de rasgos específicos. Tener buenos modelos, por lo mismo, es una de las condiciones de un buen maestro. Ojalá esos textos modelos —que deben variarse con regularidad cada mes—, además de servir de hitos en la clase, cumplan la finalidad de "mover con más intensidad los corazones" de los estudiantes.

*

Punto. *"Los alumnos dedicarán a la escritura una hora por la mañana y lo mismo por la tarde. Por la mañana, desde las ocho a las nueve, y por la tarde, desde las tres a las cuatro" (GE 4, 3,1).*

Contrapunto. Existe una preocupación desde los cursos iniciales respecto a que si no hay un trato frecuente con la escritura, esta técnica no se aprenderá cabalmente. *Nulla dies sine linea*, sentenciaban los clásicos. Aprender a escribir supone una dedicación y un hábito que, si no se desarrolla desde los primeros años, muy difícilmente pervivirá en el tiempo. Podríamos entender el escribir mañana y tarde como una consigna aplicada, primero, al dominio de la pluma y la mano y, luego, al trato frecuente con la palabra escrita. Lo que entrevió Juan Bautista de La Salle no ha cambiado: se escribe también con el cuerpo y al cuerpo hay que educarlo, afinarlo en sus gestos, corregirlo en sus hábitos. Qué bueno sería para nuestra profesión docente seguir el consejo dado en la *Guía de las Escuelas* a los alumnos: "escribir al menos dos páginas diarias, una por la mañana y otra por la tarde".

*

Punto. *"Los maestros les corregirán las faltas que cometan, tanto en la redacción como en la escritura, ortografía y puntuación" (GE 4, 4,15).*

Contrapunto. El asunto de la corrección es un aspecto vital en el proceso de enseñar a escribir. Si no se corrige la escritura, no habrá avance. Pero la corrección implica un tacto y unas estrategias específicas. Pienso ahora, por ejemplo, en lo poco que sirven las correcciones generalistas. La escritura se corrige en situaciones concretas. La corrección debe estar focalizada y trae consigo la versión de un nuevo texto. La reelaboración es la consecuencia de la corrección. Este punto nos lleva a pensar, de igual modo, en qué tipos de tareas de escritura son las que ponemos a circular en nuestras aulas. En consecuencia, el maestro "deberá colocarse al lado derecho de aquel a quien va a corregir, y le hará notar todos los defectos en que incurra al escribir". Pero la *Guía* da otra pista muy interesante en esto de la corrección de la escritura: "al comienzo tendrá cuidado de no señalarles más que tres o cuatro defectos, por temor a que se confundan si les señala mayor número". No es conveniente apabullar al alumno con un sinfín de errores. Es más adecuado ir parcelándolos o centrándose en uno de ellos. Aquí hay una lección vigente para temas como la ortografía o la puntuación.

*

Punto. *"Para hacer que los que escriben comprendan bien y fácilmente los defectos de sus letras y enlaces, el maestro, después de hacérselo ver, les preguntará qué falta a la letra o al enlace que el alumno haya hecho mal" (GE 4, 10,17).*

Contrapunto. Para lograr una comprensión de lo aprendido es efectiva la reconstrucción cognitiva. Este ejercicio metacognitivo sirve tanto para los que han cometido un error como para aquellos otros que han acertado. Dar cuenta de lo aprendido o percatarse de dónde hay una falla es estar en la vía de la comprensión y la autorregulación del aprendizaje.

*

Punto. *"Cuando el maestro haya enseñado o corregido algo a un alumno de los tres primeros órdenes, no lo abandonará enseguida, sino que le mandará hacer lo que le haya enseñado, o las letras que le haya corregido" (GE 4, 10,18).*

Contrapunto. El consejo, aunque es aplicable a otros campos diferentes al de la escritura, señala un aspecto al que poca importancia damos los maestros. Terminado el proceso de hacer la tarea escrita, ¿qué sigue? ¿De qué manera mantenemos viva la atención sobre un escrito? Proponerles a los estudiantes, demos caso, involucrarse en un proceso de edición de un libro o la publicación de un artículo en una revista especializada, es ponerles otro reto y, a la vez, hacer que vuelvan sobre un producto aparentemente ya terminado. La posescritura es un campo en el que debemos explorar bastante los educadores. No sobra recordarlo: acabamos de escribir cuando publicamos. Esa otra etapa es una forma de acompañamiento al alumno en sus producciones escriturales.

*

Punto. *"En la aritmética, lo mismo que en las demás lecciones, se comenzará por la lección más elemental y se acabará por la más difícil" (GE 5, 0,15).*

Contrapunto. Esta recomendación, tan cara a Comenio en su *Didáctica Magna*, sigue teniendo una importancia capital en el trabajo de aula. ¿Por dónde empezar la clase? ¿Cuál lectura es la que deben hacer primero los estudiantes? ¿Qué actividad merece abrir una jornada de trabajo? Saber graduar o medir los conocimientos, al igual que el tiempo propicio para ponerlos a circular, es ya de por sí una característica de los buenos maestros. Se requiere mucha experiencia y una *contención* del saber del maestro para no atiborrar a los aprendices con cuanta ocurrencia salga en una explicación o enfrentarlos a una ingente bibliografía que, en la mayoría de los casos, producirá un efecto negativo en el aprendiz. Solo los maestros experimentados saben que lo elemental no es igual al simplismo en la enseñanza, y que acceder a lo difícil requiere de un proceso de acompañamiento sutil y detallado.

*

Punto. *"Todos los alumnos que escriben y que no estudian aritmética, prestarán igualmente atención" (GE 5, 0,18).*

Contrapunto. Una de las habilidades esenciales de los maestros es mantener la atención de los alumnos. La atención es garantía para que la enseñanza llegue a

convertirse en genuino aprendizaje. Pero como buena parte de los educadores ya poco leen o conocen de este campo estudiado profundamente por la psicología, apenas si logran dimensionar su importancia. A veces, la atención se logra mantener con la variedad didáctica; en otros casos, pensando muy bien el tipo de actividad o tarea encomendada, o según el tipo de comunicación empleada, es decir, cómo se pone en escena el cuerpo, la voz, el gesto. De igual modo, la atención dependerá de qué estrategia usa el educador para organizar el espacio y de los útiles destinados para determinada actividad. Sea como fuere, el llamado de este punto es a tomar muy en serio la atención del alumno, a buscar maneras de focalizarla y mantenerla despierta. Por falta de atención, los alumnos no siguen las instrucciones en clase; por falta de atención, se confunden los conceptos; por falta de atención, se cae en los mismos errores. Desde luego, la atención está muy relacionada con la motivación. Otro aspecto poco valorado por los maestros, especialmente los de educación superior.

*

Punto. *"El modo de enseñarles la ortografía será mandarles copiar textos manuscritos, sobre todo cosas que les será útil aprender a redactar y que podrían necesitar en el futuro" (GE 6, 0,2).*

Contrapunto. La práctica del dictado, que pareciera un asunto pasado de moda, sigue siendo una de las buenas maneras de aprender un arte o un oficio. Tratándose de la escritura cobra más fuerza porque asuntos como la ortografía, aunque no solo este aspecto, necesitan de una *interiorización* visual de las palabras que conduzca luego a tener una conciencia vigilante sobre estas. En esa relación de ver y recordar la fisonomía de un término, la transcripción de textos sigue siendo muy eficaz. De otra parte, copiar obras de calidad no solo hace que, así sea de manera inconsciente, se tengan referentes de escritores expertos, sino también que se vayan interiorizando estructuras de tipologías textuales, las cuales servirán de base para futuras producciones escritas.

*

Punto. *"Para corregir las faltas de ortografía en estos escritos, el maestro añadirá y escribirá él mismo las letras que hayan omitido, o remplazará las que hayan puesto, y tachará las que estén mal" (GE 6, 0,4).*

Contrapunto. Esta recomendación es fundamental en un proceso de corrección de la escritura. No es suficiente poner una calificación. La redacción se cualifica únicamente con el señalamiento de la falta y la evidencia de la mejora. Al maestro le corresponde ubicar e indicar la forma de enmendar o perfeccionar un texto. Por lo mismo, y así esto conlleve un largo tiempo, a cada estudiante habrá que mostrarle con marcas y glosas dónde ha habido una incorrección ortográfica o de puntuación, dónde una falla en la sintaxis, dónde un problema de cohesión entre las ideas. Quizá esto lleve al maestro a *no tratar de corregirlo todo*, sino a ir por partes o centrarse en un hecho particular: el empleo de los conectores, un uso específico de la coma, el *que* galicado, la concordancia, el empleo de determinada preposición.

*

Punto. *"El maestro mandará luego a los alumnos en cuyos escritos haya corregido la ortografía, que los repitan en su casa y que los pongan en limpio, tal como se los ha corregido" (GE 6, 0,5).*

Contrapunto. La repetición, la elaboración de versiones reparadas de un mismo texto, es otra de las prácticas esenciales en una didáctica de la escritura. A través del tamizaje de los borradores, la redacción logra su perfeccionamiento. De allí que sea tan importante el uso de portafolios en los que se consigne y se dé cuenta de las transformaciones que va sufriendo un escrito. Aquí es prioritario que el maestro evidencie en cada versión la ganancia en la estructura de un párrafo, la precisión en el cambio de un término, la claridad en una idea al cambiar un signo de puntuación. Lo que se llama la *pasada en limpio* es el último de los borradores posible, pero no la finalización del proceso de escribir.

*

Punto. *"El maestro no hablará a los alumnos durante el catecismo como quien predica, sino que interrogará casi continuamente con preguntas principales y secundarias, para hacerles comprender lo que les enseña" (GE 9, 2,1).*

Contrapunto. Esta observación de la *Guía* me parece visionaria en la perspectiva de una educación religiosa. No se trata de adoctrinar sino de emplear una

mayéutica que invite a la reflexión. Aquí están en germen didácticas como los dilemas morales o el análisis de valores. Hoy diríamos que lo importante de educar a alguien religiosamente no es lograr que asuma una fe ciega y fanática, sino que alcance a entender y comprender determinadas creencias que después libremente asumirá o no compartirá con otros. La pregunta se convierte, entonces, en un medio eficaz para tomar distancia crítica de los credos alienantes, un recurso didáctico para el desarrollo moral y una aliada estratégica para fomentar la tolerancia religiosa y la necesidad de convivir a pesar de las diferencias de doctrina o de fe.

*

Punto. *"El maestro no tolerará que ningún alumno se ría cuando alguien no sepa responder bien, y que nadie sugiera a su compañero lo que este desconoce y no sabe responder; estos dos puntos son de muchísima importancia" (GE 9, 4,10).*

Contrapunto. Si este punto se considera de altísima significación es porque pone en juego algo esencial en el trabajo de aula: el respeto entre los condiscípulos. Dicha exigencia no es solo garantía para las buenas relaciones interpersonales, sino una condición de base para que nazca la participación, para que pueda circular sin temor el error, para que sea posible la construcción mancomunada del conocimiento. Si el maestro no aboga y cuida el respeto en su clase, poco hará para una educación en la convivencia y menos para el aprendizaje de procesos democráticos. Si la burla, el escarnio, el *matoneo* no son atendidos a tiempo, conducen a una apatía por la institución escolar, al silenciamiento en el aula, cuando no a la deserción escolar. En esta vía, el maestro es una especie de guardián del diferente, del débil, del que tiene algún tipo de impedimento físico. Es un custodio de los especiales, los excéntricos, los incomprendidos.

*

Punto. *"La 1ª causa de la ausencia de los alumnos proviene de los mismos alumnos, por ligereza, o por indisciplina, o porque están aburridos de la escuela, o porque tienen poco afecto al maestro, o porque están disgustados con él" (GE 16, 2,2).*

Contrapunto. No son asunto banal o de poca importancia las ausencias de los alumnos a clase. Juan Bautista de La Salle dedica más de trece páginas de la *Guía* a este asunto. La ausencia es el talón de Aquiles de cualquier propuesta educativa. Tal vez, por eso mismo, hoy en día cobran tanto valor las estrategias de motivación —antes, durante y después de la clase— como los programas encaminados a prevenir o frenar la deserción escolar. Desde luego, el ausentismo tiene múltiples razones. Pero la causa principal está en los mismos estudiantes, bien sea porque se aburren en la escuela o porque no hacen empatía con el maestro. El aburrimiento puede provenir de la falta de creatividad del docente para variar y entusiasmar a los estudiantes o de una flagrante ausencia de didáctica para darles a los contenidos un tratamiento ajustado a las necesidades del aprendiz. Y si a eso se suma el poco o nulo valor dado por el docente a las buenas relaciones pedagógicas —a establecer un vínculo—, la apatía crecerá hasta la renuncia o el abandono de la escuela. Hay elementos afectivos que intervienen en esta última causa; circunstancias que nos deben llevar a repensar de qué manera se crean, mantienen y optimizan las emociones y los sentimientos en una relación educativa.

*

Punto. *"La 4ª razón por la que se ausentan los alumnos es que sienten poco afecto hacia el maestro, que no les es simpático, ni conoce la manera de ganárselos, y que muestra un exterior sombrío y adusto; o porque están hastiados de él, porque grita o pega con facilidad, y en cualquier ocasión no tiene más recurso que el rigor, la dureza y los castigos" (GE 16, 2,15).*

Contrapunto. Resaltemos una vez más el valor del afecto en la relación pedagógica. Tal vínculo se mueve en esa tensión entre simpatía y antipatía: oscila entre la compasión y el rechazo. La empatía con el ser del maestro, con sus formas de expresarse o con sus actuaciones favorece la permanencia del alumno; digamos que se siente a gusto o, por lo menos, no se siente amenazado. La antipatía, leída en muchos casos como una forma de agresión, trae consigo el conflicto y, si es reiterativo, puede desembocar en la huida o el abandono de la institución escolar. Demasiada dureza o el exceso de rigor del maestro no ayudan mucho a crear ese vínculo educativo; la falta de gestos amables o de apertura bloquea el diálogo y la comunicación fluida. Una

relación pedagógica de calidad no depende únicamente del dominio de los conocimientos del maestro.

*

Punto. *"Pero una de las cosas en las que deben poner los maestros mayor cuidado es en no conceder fácilmente permiso para faltar a clase, lo cual causaría gran desorden en las escuelas, y sería motivo para que siempre faltaran algunos" (GE 16, 2,32).*

Contrapunto. Si hay tanto celo en no dar permisos para faltar a clases es porque se considera la experiencia del aula irremplazable. Algo acaece en la clase que no puede ser sustituido por otra cosa. Por supuesto, está el punto de la regularidad y del orden en el aula; cuenta el hecho de que la inasistencia del alumno lo pone en situación de desventaja con los compañeros. Pero lo que me parece realmente importante es el llamado a convertir nuestra clase en un evento académico tan interesante que ningún estudiante quiera perdérselo. Lograr que ese tiempo escolar sea en verdad un acontecimiento para el aprendiz es una de las tareas más importantes de los educadores. Aquí cuenta la planeación, el tipo de actividades realizadas en la clase y el ritual en el que participan tanto el maestro como los alumnos.

*

Punto. *"El maestro examinará atentamente lo que el inspector le haya transmitido, antes de decidir si castiga o no a los que acusa de haber cometido falta; así pues, para comprobar mejor si el inspector dice la verdad, el maestro preguntará a los más formales que hayan sido testigos de la falta, si las cosas han sucedido del modo y con las circunstancias que le ha expuesto el inspector" (GE 18, 7,5).*

Contrapunto. Poner a los alumnos a colaborar en las actividades propias de la escuela, pedirles ayuda para el control de un grupo, ofrecerles tareas en las que están implicados sus compañeros, requiere un tacto muy especial del maestro. Hay que observar muy bien a los posibles candidatos y someterlos a prueba; sopesar su capacidad de juicio; comprender las situaciones y los contextos en los que se mueven. Y si se va a tomar una decisión derivada de algún comentario o queja de determinado alumno, será deber del maestro oír

otras voces, otras versiones, con el fin de aquilatar una acusación o una falta. No es aconsejable hacerlo *con el oído caliente*; hay que tomarse un tiempo para discernir y mirar las consecuencias de una disposición o resolución apresurada. Y más aún, si los informantes o acusadores son niños o adolescentes.

*

Punto. *"Las doce virtudes del buen maestro: gravedad, silencio, humildad, prudencia, sabiduría, paciencia, mesura, mansedumbre, celo, vigilancia, piedad y generosidad" (GE 19, 1).*

Contrapunto. Es sabido que el Hermano Agatón le dio cuerpo y desarrollo a estas doce virtudes mencionadas en la *Guía*. En mi caso, en otro texto, he adelantado una relectura de estas características. Sin embargo, lo que me parece significativo es que estén puestas al final del texto, a la manera de una rúbrica o una síntesis de todo lo dicho por Juan Bautista de La Salle. Ese abanico de virtudes va desde tomarse en serio lo que se hace hasta compartir lo que se tiene sin avaricia o desconfianza. Implica la contención de la palabra y un sentimiento de respeto hacia lo sagrado. Constituye un llamado a no hacer ostentación de nuestro saber y a estar atentos de nuestros estudiantes. Pone el acento particularmente en discernir antes de actuar, tener cuidado de los que acompañamos, mostrar tranquilidad y tolerancia en el trato y suficiente contención de nuestras emociones. Y subraya la sensatez en el decir y en el obrar, una cualidad derivada y consolidada a partir de la experiencia.

*

Punto. *"La formación de los maestros noveles consiste en dos cosas: 1° Eliminar en los maestros noveles lo que tienen y no deben tener. 2° Darles lo que no tienen y que es muy necesario que tengan" (GE 25, 1).*

Contrapunto. Esta consigna para la formación de maestros es otra de las ideas vigorosas de la *Guía de las Escuelas*. Me llama la atención esa doble tarea: una encaminada a quitar, desbastar o limar lo que, a todas luces, puede ser un hábito arraigado, un procedimiento inadecuado o una forma de ser y actuar contraproducente; otra enfocada a ofrecer saberes que se ignoran y propor-

cionar habilidades o destrezas indispensables para el quehacer docente. Tan significativo es quitar "vicios" de lo ya sabido como ofrecer cosas nuevas para aprender. Tal forma de concebir la formación de los maestros noveles deja entrever que hay obstáculos en el actuar o en el pensar, rutinas y saberes tan fuertemente incorporadas en los novatos que no permiten el acceso a las destrezas de una profesión o terminan deformando los mejores objetivos de enseñanza.

*

Punto. *"La familiaridad engendra el menosprecio, y cuando un maestro es menospreciado por sus alumnos, ya no hacen caso de cuanto haga o diga. Todas sus enseñanzas e instrucciones carecen de peso y no producen ningún buen efecto. Los alumnos se hacen insolentes y le tratan como a un pingajo" (GE 25, 2,7,7).*

Contrapunto. He aquí una voz de alerta con la excesiva confianza o la pérdida del rol como maestro en una relación pedagógica. La advertencia no es tanto para que el educador se distancie y trate con displicencia a sus alumnos; tampoco me parece que sea una declaratoria para que los docentes claudiquen o ya no busquen establecer en el aula un vínculo con los aprendices. Lo que se nos dice es otra cosa: si el maestro pierde su lugar, si lo diluye en una presunta "compinchería" o en una laxitud en la cual no hay responsabilidades compartidas, lo más seguro es que sea imposible crear una genuina interrelación educativa. O, lo más grave, que se confunda esta relación con otras en las que prime el gusto personal, la conveniencia de intereses o la informalidad sin obligaciones.

*

Punto. *"En la medida de lo posible, a un maestro novel lo pondrá cerca de otro que desempeñe bien su labor" (GE 25, 3,1,30).*

Contrapunto. Es sabido que el acompañamiento es la columna vertebral de la propuesta formativa lasallista. Pero este principio resulta aún más interesante cuando se lo mira desde la formación de maestros. Hay una evocación del modelo formativo de los talleres medievales, en el que el aprendiz debía estar

y permanecer al lado del maestro para descubrir no únicamente los trucos del oficio, sino también su manera de proceder y relacionarse. Al poner a un maestro inexperto al lado de otro con mayor trayectoria, lo que se busca no es solo la posible ayuda, sino un tutelaje o "mentoría" en la que la experiencia sirva de contrapeso a la incertidumbre y la inhabilidad. Ese diálogo entre el que ya cuenta con alguna sabiduría y el bisoño que tiene preguntas e inquietudes es el mejor camino para aprender el oficio de enseñar. Y es la manera para que el legado de una profesión no quede a la deriva y pueda ser incorporado por las nuevas generaciones de maestros.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de julio de 2016
en CMYK Diseño e Impresos S.A.S.
En su composición se utilizaron tipos
Goudy Old Style de 12/14,4, Californian FB 14/16,8
Se imprimieron 300 ejemplares en XXXXXXXX gramos.