Revistadela
UNIVERSIDAD DE LA SALLE 96

ISSN: 0120-6877 | e-ISSN: 2539-1100 | *RULS 96* | ene-dic 2026| https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss96.2

Fraternidad: fuente, camino y horizonte de la pedagogía lasallista*

Milton Molano Camargo**

Resumen

Este artículo sostiene que la fraternidad no es uno más entre los valores que la pedagogía lasallista transmite: es el principio que la sustenta. Reducirla a valor la convierte en contenido enseñable y oculta lo esencial; no es lo que esa pedagogía enseña, es aquello desde lo cual, en lo cual y hacia lo cual enseña. Para mostrarlo, el texto reordena el material de la tradición en tres registros.

* Las obras de Juan Bautista de La Salle se citan por sus siglas, según el uso del Instituto, a partir de la edición de Valladolid (La Salle, 2001): GE: *Guía de las Escuelas*; MD: *Meditaciones para los domingos*; MF: *Meditaciones para las fiestas*; MR: *Meditaciones para los días de retiro*; RC: *Reglas comunes*; RU: *Reglas de cortesía y urbanidad cristiana*.

**. Vicerrector académico de la Universidad de La Salle (Colombia). mmolano@lasalle.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1330-7709

Como fuente, la fraternidad remite a tres lugares que no son pedagógicos: una comprensión trinitaria de Dios, leída a partir del ícono de Rubliov; la decisión de asociarse; y el encuentro con la pobreza, entendida como lugar de revelación, no como destinataria de una acción caritativa. Como camino, la fraternidad se describe a modo de práctica que se conquista, *ethos* que organiza tiempos y espacios, estilo de acompañamiento, construcción de solidaridad, dimensión política e innovación orientada por las condiciones cambiantes de la exclusión. Como horizonte, la fraternidad sostiene una utopía educativa, se amplía hacia el cuidado de la casa común y plantea la pregunta abierta por las nuevas formas de asociación en una red laical en su mayoría. El trabajo dialoga de manera continua con el *Cuaderno* MEL *56* del Hno. Léon Lauraire, FSC, y con la *Declaración sobre la misión educativa lasallista* del 2020. A lo largo del recorrido se ensaya, además, una traducción de esta tradición escolar al ámbito propio de la educación superior.

Palabras clave: fraternidad, pedagogía lasallista, asociación, *ethos* escolar, educación superior, ecología integral.

Preliminares

La red lasallista viene reflexionando desde hace años sobre su propia pedagogía. Ese trabajo se concretó en la *Declaración sobre la misión educativa lasallista* (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2020), documento que recoge la elaboración colectiva de educadoras y educadores de toda la red, y que fija el marco de la misión para las próximas décadas. Las páginas que siguen quieren ser una contribución modesta a esa conversación, escrita desde la universidad y de manera especial para lectores con intereses universitarios.

La pregunta que las organiza es en apariencia simple: ¿qué lugar ocupa la fraternidad en la pedagogía lasallista? La respuesta habitual, que se trata de uno de sus valores, quizá el principal, resulta insuficiente. Pensar la fraternidad solo como valor la convierte en contenido transmisible, en algo que la universidad enseña, además de enseñar cálculo o habilidades comunicativas. La tesis de

este artículo es distinta: la fraternidad es a la vez un contenido de la pedagogía lasallista y su principio de organización. No es lo que esa pedagogía enseña, es aquello desde lo cual, en lo cual y hacia lo cual enseña.

De ahí las tres partes que siguen. La fraternidad es fuente porque el proyecto educativo lasallista no comienza en una teoría del aprendizaje, sino en una comprensión de Dios como comunión y en una decisión de asociación que hace posible la misión. Es camino porque no se posee de antemano, se conquista en la práctica cotidiana, en el estilo de la relación pedagógica y en la organización material de la escuela. Y es horizonte porque orienta la acción educativa hacia una utopía que la desborda y que hoy incluye, junto a la fraternidad entre los seres humanos, la fraternidad con la casa común.

Conviene decir desde dónde se escribe. Este trabajo dialoga de manera constante con *El desafío de la fraternidad* del Hno. Léon Lauraire, FSC (2021), y le debe buena parte de su material histórico. De él proceden la comprensión de la fraternidad como algo que no se adquiere *a priori*, se conquista con perseverancia (p. 13), el análisis de la escuela que "marcha bien" como condición de posibilidad de las relaciones fraternas y la expresión que este artículo hace suya y lleva más lejos: la fraternidad entendida como ministerio (p. 19).

Reconocer esa deuda no es un gesto, es la manera de precisar en qué consiste el aporte propio. El Hno. Lauraire, FSC, ordena su exposición según la cronología institucional, la elección inicial de la fraternidad, su desarrollo, su actualidad. Este artículo la reordena según el estatuto teológico de cada dimensión. El desplazamiento no es de estilo, permite que la fundamentación trinitaria, apenas insinuada en el *Cuaderno MEL 56*, ocupe el lugar de origen que le corresponde y abre un horizonte prospectivo donde aquel texto se detenía en el balance (Lauraire, 2021).

De la *Declaración sobre la misión educativa lasallista* (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2020) procede además una intuición decisiva. Allí se recuerda que

los primeros Hermanos no quisieron llamarse maestros. Se llamaron Hermanos entre sí, en la comunidad (OC, RC 1,1), y hermanos mayores de los jóvenes que se les confiaban (Mt 23,8). Ese nombre no describía un oficio, sino una relación, y con él quedaron fijadas a la vez su identidad y su misión (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2020, p. 18). De esa relación nace la pedagogía que aquí se examina.

Sobre el estatuto de este discurso

Hablar de pedagogía exige alguna precisión porque el término soporta usos en apariencia incompatibles. Aquí se entiende como una reflexión crítica e intersubjetiva sobre la educación: crítica porque examina y evalúa sus propios métodos y fines en lugar de administrarlos; intersubjetiva porque reconoce que quienes educan y quienes aprenden se constituyen mutuamente, y siempre en una situación concreta que forma parte del proceso. Además, es un saber que prescribe prácticas y esa condición prescriptiva merece atención. A diferencia de las ciencias de la educación, que describen y explican, la pedagogía dice qué se debe hacer. Ese carácter normativo la vuelve permeable a la tradición, a la experiencia acumulada, a la anécdota y a la moraleja, y la constituye como campo multidisciplinar y transdisciplinar.

Amerita, entonces, una advertencia sobre el tono. Buena parte de la literatura lasallista sobre fraternidad es celebratoria y, con razón, recoge una tradición viva y admirable. Pero la propia tradición reclama otra cosa. Si la fraternidad es crítica y no autoindulgente, como se afirma en la tercera sección, entonces un texto sobre la fraternidad que renuncie a la crítica se contradice a sí mismo. Este artículo asume, por tanto, una pregunta incómoda que atraviesa su parte central, la escuela lasallista de los orígenes se organizó sobre el silencio, el sistema de signos, la vigilancia continua del maestro y el examen cotidiano de conciencia. Un lector formado en la crítica contemporánea de las instituciones disciplinarias reconocerá ahí un dispositivo antes que una fraternidad. ¿Qué

distingue, entonces, una disciplina fraterna de una disciplina disciplinaria? La respuesta no es evidente y no se puede dar por supuesta.

En este punto, se hace una advertencia sobre el destinatario. La pedagogía lasallista se pensó para la escuela popular urbana del siglo XVII y su vocabulario sigue siendo escolar: el maestro, la clase, los alumnos. Trasladarla sin más a la educación superior sería un error de método. Pero la red lasallista incluye hoy universidades y la pregunta por lo que la fraternidad significa en ellas, en la docencia, en la investigación, en la vida colegiada de una unidad académica, es un reto. Este artículo no la agota: intenta formularla con precisión.

Fraternidad como fuente

Decir que la fraternidad es fuente de la pedagogía lasallista no equivale a situarla en el origen cronológico de una institución. Significa que sin ella la práctica educativa lasallista no se entiende porque es la fraternidad la que produce un método. Tres manantiales alimentan esa fuente y ninguno de los tres es pedagógico en sentido estricto: una comprensión trinitaria de Dios, una decisión de asociarse y un encuentro con la pobreza. De las tres se deriva luego lo que se suele llamar pedagogía.

Dios es fraternidad

El cristianismo profesa un monoteísmo peculiar. Su Dios es uno, pero esa unidad no es la de un ser solitario, es comunión de tres; relación antes que sustancia. Si en el principio hay relación, entonces la relación es el modo mismo en que ese algo existe. La comunión trinitaria se describe a veces como un amor exuberante, un amor que se entrega y redime. Exuberante significa que ese amor no se agota en quienes lo comparten, que se derrama sin disminuir. Es un amor cuya plenitud consiste en darse.

Andréi Rubliov pintó ese desbordamiento. El ícono conocido como la *Trinidad*, realizado a comienzos del siglo XV, interpreta en clave trinitaria el relato de Génesis 18: tres visitantes se presentan ante Abraham y él los acoge. En la tabla quedan solo los tres, inclinados unos hacia otros en torno a una mesa donde reposa una copa. Y aquí ocurre lo decisivo. El ícono está construido en perspectiva inversa, el punto de fuga está fuera del cuadro, sobre quien mira, de modo que las líneas no se cierran dentro de la escena, sino que convergen en el espectador. Johnson (s. f.), siguiendo la lectura de Gabriel Bunge, observa que esta técnica renuncia de modo deliberado a la perspectiva central, la que parte del punto de vista del observador, y obliga en cambio a que este renuncie a su propia posición y a su sentido de la distancia. El resultado es que el círculo formado por los tres no se cierra sobre sí mismo: es un círculo de comunión que se abre y ofrece lugar a otro, y quien contempla queda invitado a participar como cuarto eslabón.

La comunión trinitaria no es, por tanto, un modelo que la comunidad educativa deba imitar desde fuera, como quien copia una figura. Es una comunión que incluye, que hace sitio. Imitar un modelo produce, en el mejor de los casos, buenas relaciones interpersonales; ser incluido en una comunión produce otra cosa. Cuando la *Declaración sobre la misión educativa lasallista* afirma que la escuela tiene fuerza evangelizadora, no está diciendo solo que en ella se enseñe religión. Sostiene que la propuesta educativa lasallista se alimenta de valores evangélicos, el respeto por las personas, el amor al prójimo, la misericordia, la libertad, la justicia, el cuidado de la vida, y que la presencia del amor de Dios en cada hombre y mujer manifiesta que la vida es sagrada (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2020, p. 121). La escuela evangeliza, entonces, primero por la calidad de sus vínculos y solo después por sus contenidos. Una institución educativa que trata mal a las personas no es que evangelice a medias, contradice aquello que enseña.

La asociación como sinergia

El segundo manantial es histórico. En 1682, reunidos en asamblea, los primeros maestros y Juan Bautista de La Salle debieron resolver tres asuntos: un reglamento de vida común, un hábito propio y un nombre. El tercero es el que interesa para este artículo. Eligieron llamarse Hermanos de las Escuelas Cristianas y al hacerlo renunciaron al título de maestros de escuela, que designaba a quienes ejercían el oficio en provecho propio (Lauraire, 2021, p. 6). La renuncia tiene un fundamento evangélico preciso. En Mateo 23,8, Jesús advierte a sus discípulos que no se hagan llamar maestros porque uno solo es el Maestro y todos ellos son hermanos. Quienes se reunieron en 1682 tomaron el nombre que ese texto les dejaba. Con él quedaron fijadas a la vez una identidad, hermanos entre sí, en la comunidad (OC, RC 1,1), y una misión: ser hermanos mayores de los jóvenes que se les confiaban (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2020, p. 18).

Doce años más tarde, el 6 de junio de 1694, La Salle y doce Hermanos emitieron el voto de asociación para el servicio educativo de los pobres, que se convertiría en el centro del funcionamiento del Instituto. Vale la pena distinguirlo de otro episodio con el que se suele confundir: el voto llamado heroico, de 1691, fue el compromiso de tres personas, La Salle, Nicolás Vuyart y Gabriel Drolin, de sostener la naciente Sociedad aun a costa de vivir de pan. El primero es un voto de perseverancia; el segundo, de asociación. Ambos importan, pero el segundo funda el modo colectivo de trabajar que caracteriza a la tradición lasallista. Porque eso es lo que la asociación aporta y lo que la distingue de la simple cooperación; no suma esfuerzos, los transforma.

El Hno. Lauraire, FSC, lo formula con precisión al cerrar su ensayo; asociación y fraternidad son indisociables, se refuerzan de forma mutua, y la asociación genera una sinergia que canaliza y armoniza la comunidad escolar y sus proyectos (Lauraire, 2021 p. 64). La pluralidad de perspectivas y la diversidad de talentos no son problemas de coordinación por resolver, son la condición de

un discernimiento que ningún individuo podría alcanzar solo. La asociación es, en este sentido, un instrumento de conocimiento antes que de gestión.

La afirmación resulta sobre todo incómoda en la universidad contemporánea. El sistema académico premia la producción individual, el artículo firmado, el índice personal, la carrera. La asociación lasallista propone lo contrario: por epistemología, sostiene que hay verdades sobre la educación que solo se alcanzan en colectivo. Si esa afirmación es correcta, entonces la vida colegiada de una facultad, más que un costo administrativo que resta tiempo a la investigación, es una de sus condiciones.

El servicio educativo de los pobres

El tercer manantial es el más difícil de nombrar sin caer en el paternalismo. La fraternidad lasallista no está constituida antes del encuentro con los pobres, de modo que después elija su destinatario. Nace en ese encuentro. La reciente exhortación *Dilexi te* (DT) del papa León XIV lo formula sin rodeos. El contacto con quien no tiene poder ni grandeza pertenece al horizonte de la revelación, no al de la beneficencia, y es un modo fundamental de encontrar al Señor de la historia (DT, 5). La *Declaración sobre la misión educativa lasallista* lo dice en los mismos términos al afirmar que en el rostro de los empobrecidos y vulnerables se encuentra el poder salvador de Dios (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2020, p. 117). El empobrecido es lugar de revelación.

La biografía del fundador conserva un gesto que ilustra bien esta inversión. Condenado judicialmente por acoger de manera gratuita en sus escuelas también a alumnos que habrían podido pagar, La Salle se negó obstinadamente a acudir a la Oficina de Pobres para verificar la situación económica de las familias (Lauraire, 2021, p. 15). La negativa tenía un costo real y una razón precisa: comprobar la pobreza de un alumno es señalarlo. Al renunciar a la verificación, renunciaba también a la frontera que separaba las escuelas de caridad de las

escuelas de pago y hacía posible dentro del aula la convivencia efectiva entre hijos de familias pobres y acomodadas.

El Hno. Lauraire, FSC, denomina mestizaje social a ese resultado (Lauraire, 2021, p. 16), traduciendo la expresión francesa *mixité sociale*, que designa la mezcla social en la escuela. Conviene por eso leerla como diversidad y valorarla por lo que aporta; un aula socialmente diversa ofrece a todos quienes la componen, y no solo a los más pobres, una experiencia, unos lenguajes y unos horizontes que un aula homogénea no puede dar. La diversidad es aquí una riqueza que la institución recibe. Las RC de 1718 llevan la lógica hasta el final; los maestros manifestarán igual afecto a todos sus alumnos e incluso mayor a los pobres que a los ricos (OC, RC 7,13, citado en Lauraire, 2021, p. 15).

Esa decisión de La Salle ha sido leída recientemente por el magisterio en clave de justicia. *Dilexi te* sitúa la fundación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas dentro de la larga historia de la Iglesia y la educación de los pobres, y observa que el fundador advirtió la injusticia que suponía excluir del sistema educativo francés a los hijos de obreros y campesinos. Él respondió ofreciéndoles gratuidad, formación sólida y un ambiente fraternal, de modo que sus escuelas reunían la oración, el método, la disciplina y el compartir (DT, 69). La enumeración merece atención porque coloca el método y la disciplina junto a la oración como componentes de una misma cosa. El texto indica que, para la fe cristiana, la educación de los pobres es un deber y no un favor porque los pequeños tienen derecho a la sabiduría como exigencia básica del reconocimiento de su dignidad (DT, 72).

De ahí que la tradición lasallista insista en un verbo poco frecuente en la literatura pedagógica: *dejarse impresionar*. Las prácticas lasallistas de los orígenes surgen porque el fundador y sus seguidores supieron escuchar al pobre, al modo del Dios del Éxodo que se deja afectar y recuerda sus promesas. Escuchar al otro y reconocerlo como distinto de uno mismo rompe la totalidad excluyente que cosifica; es, en la línea de Lévinas (2002), una perspectiva de la alteridad la

que ilumina el estilo lasallista de formación. Cabe afirmar, entonces, que el lasallismo supo escuchar para poder ver mejor (Molano Camargo, 2009, p. 121). El orden importa y no es el que se suele suponer. Invertirlo, viendo primero y escuchando después, produce esa forma particular de sordera institucional que diseña programas excelentes para poblaciones que nunca conoció.

Este manantial explica también por qué la *Declaración sobre la misión educativa lasallista* puede afirmar que los niños y los jóvenes son un llamado a la esperanza y al compromiso (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2020, p. 117). Un llamado, no una carencia por reparar. La formulación desplaza el eje de la relación educativa; quien llega a la escuela es una interpelación que constituye a la institución antes que un déficit que ella viene a colmar. El desplazamiento tiene alcance epistemológico además de moral. *Dilexi te* sostiene que la realidad se ve mejor desde los márgenes y que los pobres poseen una inteligencia específica, indispensable para la Iglesia y para la humanidad (DT, 82); recogiendo a Aparecida, añade que la experiencia de la pobreza otorga la capacidad de reconocer aspectos de la realidad que otros no alcanzan a ver (DT, 100). Si esto es cierto, entonces una institución educativa que se cierra a los empobrecidos comete una injusticia y además se vuelve más ignorante. La conversión, en el vocabulario de la tradición, va en esa dirección; es la universidad la que se convierte a quienes recibe, no el alumno quien se convierte al proyecto institucional.

Fraternidad es camino

Si la fraternidad fuera solo fuente, bastaría con custodiarla. Pero una fuente que no se convierte en camino se estanca. El Hno. Lauraire, FSC, lo formula con una expresión que este artículo hace suya: la pedagogía fraterna no es una adquisición previa, sino una conquista perseverante que exige dinamismo y voluntariedad (Lauraire, 2021, p. 13). La fraternidad se practica.

Como praxis, la fraternidad transforma, modifica las relaciones y, cuando es consecuente, las estructuras que las hacen posibles. Como discurso, reproduce y crea los modos de nombrar a los estudiantes, de hablar del fracaso, de referirse a los colegas; no describe una realidad previa, contribuye a producirla. Como *ethos*, organiza tiempos, espacios y actividades; se inscribe en el tiempo curricular, en la disposición del aula, en el calendario de las evaluaciones. Y como experiencia, se acumula en trayectorias, hay comunidades educativas que llevan años construyendo relaciones fraternas y otras que apenas empiezan. Esa diferencia se explica por lo que cada una ha hecho a lo largo del tiempo, no por una cualidad que unas tuvieran y a otras les faltara.

El *ethos:* que la escuela vaya bien

De las cuatro dimensiones, la tercera es la más olvidada y la más lasallista. En sus cartas, La Salle repite a los Hermanos directores una fórmula deliberadamente simple: que la escuela vaya bien. La expresión suena a preocupación administrativa y es justo lo contrario. Detrás hay un argumento sobre la justicia.

El Hno. Lauraire, FSC, reconstruye las razones (Lauraire, 2021, pp. 40-42). Las familias artesanas y pobres del siglo XVII sobrevivían con dificultad y muchas contaban con el trabajo de sus hijos; enviarlos a la escuela suponía un costo real que los padres, en su mayoría no escolarizados, no siempre comprendían. Una escuela que no funcionara bien confirmaría sus sospechas y provocaría el retiro de los niños antes de completar sus aprendizajes. De ahí la conclusión, que merece citarse por su dureza: hacer perder el tiempo a un alumno pobre es cometer con él una injusticia grave. La eficacia no era, por tanto, una virtud gerencial añadida a la caridad. Era una forma de la caridad.

Que la escuela vaya bien significaba entonces varias cosas a la vez; orden y puntualidad porque el ausentismo destruye la enseñanza simultánea; eficacia en los aprendizajes profanos que se verifican en las evaluaciones mensuales; formación humana en la cortesía y la urbanidad, que abrían puertas

de inserción social; y formación cristiana. Para lograrlo, el Hno. Lauraire, FSC, identifica cinco estrategias convergentes: la presencia prolongada del maestro, la fraternidad como clima, el éxito verificable de los alumnos, la competencia profesional del educador y la coherencia asociativa del equipo (Lauraire, 2021, pp. 45-48). Ninguna estrategia es un principio abstracto; todas son decisiones sobre cómo se distribuyen el tiempo, el espacio y las personas.

Aquí la fraternidad deja de ser declaración y se vuelve materialidad. Una institución puede proclamar la fraternidad en su proyecto educativo y desmentirla en su tiempo de aprendizaje. Puede afirmar el acompañamiento y organizar la docencia de modo que ningún profesor disponga de tiempo para acompañar. El *ethos* es el lugar donde se comprueba si la fraternidad es real porque el *ethos* no se puede fingir: se lee en el presupuesto y en el calendario académico.

Esta atención a lo material encuentra eco en una de las tesis más influyentes de la pedagogía contemporánea. Meirieu (1998) sostiene que el mito de Frankenstein sobrevive en el imaginario educativo bajo la forma de la fabricación, la pretensión de producir al otro conforme a un designio previo. Frente a ella propone entender la educación como el acto, nunca concluido, de hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo. Hacer sitio es una operación material antes que moral. Requiere un espacio, un tiempo, unos rituales de entrada y de salida, una proxemia que regule las distancias entre los cuerpos y una previsibilidad suficiente para que el aula funcione como lugar seguro. La organización minuciosa de la escuela lasallista, el horario, la distribución de los alumnos por lecciones y niveles, los desplazamientos, los saludos, el sistema de señales, admite esa lectura, no como fabricación de sujetos dóciles, más bien como construcción de las condiciones en que alguien puede llegar a decidir aprender.

Meirieu (1998) ofrece además una manera de distinguir cuándo una institución fabrica y cuándo hace sitio, y es una señal que se puede observar: que el

estudiante se resista. La resistencia indica que hay alguien allí, alguien que no se ha limitado a aceptar lo que se le propone, y por eso no debe suprimirla. Una universidad donde todos acaban conformes ha fabricado sujetos dóciles. Una universidad donde el desacuerdo se puede expresar y llegar a modificar sus reglas ha hecho sitio a quienes recibe. La prueba es exigente y la tradición lasallista no la supera de antemano, aunque permite plantear con precisión la dificultad que sigue.

La objeción disciplinaria

Es en este punto donde el artículo debe afrontar la dificultad que anunció al comienzo. Descrita con precisión, la escuela lasallista de los orígenes presenta rasgos inquietantes. El silencio era habitual y la comunicación se sustituía por un sistema codificado de signos. El maestro permanecía en el aula cerca de cuarenta horas semanales y los escritos del fundador emplean con frecuencia los verbos *velar* y *vigilar*. Los alumnos practicaban una reflexión matinal y un examen de conciencia vespertino, y el recuerdo de la presencia de Dios se repetía cada media hora. La modestia corporal regulaba posturas y desplazamientos dentro y fuera de la escuela. Y la prevención era total; estaba presente en la entrevista inicial con los padres, en el reglamento, en la disciplina, en las relaciones, en los aprendizajes, en el silencio y en la vigilancia del maestro (Lauraire, 2021, p. 38).

Un lector formado en la crítica contemporánea de las instituciones reconocerá en esa enumeración algo distinto de una fraternidad, la descripción de un dispositivo disciplinario, con su distribución del espacio, su control minucioso del tiempo, su vigilancia jerárquica y su examen. La objeción es seria y no se responde invocando las buenas intenciones del fundador. Vale la pena reconocer que el propio Hno. Lauraire, FSC, admite el costo; la pedagogía del comportamiento iba en detrimento de la espontaneidad natural de los niños.

La reflexión lasallista ha elaborado ya una vía de respuesta, que consiste en no dar por sentado que todo dispositivo de disciplina y control sea intrínsecamente negativo. Se puede leer, más bien, como condición de posibilidad de unas tecnologías del yo: formas de trabajo del sujeto sobre sí mismo que, para constituirse, requieren la presencia de un maestro y el vínculo con él (Molano Camargo, 2009). Desde ahí la pregunta se desplaza. Deja de ser si la escuela lasallista disciplinaba, pues lo hacía, y pasa a ser hacia qué subjetividad orientaba esa disciplina, y si dejaba lugar para que el sujeto se apropiara de sí. A esa lectura se pueden añadir tres consideraciones, aunque conviene examinar si en realidad bastan.

La primera es la reciprocidad. En su *Meditación para el domingo del Buen Pastor* y en la *Meditación 33*, La Salle sostiene que el conocimiento entre maestro y alumnos debe ser mutuo: el maestro tiene que dejarse observar y dejarse conocer abandonando las máscaras de su función, autoridad, poder, saber, edad, para hacer posible la proximidad (Lauraire, 2021, p. 25). La diferencia con un dispositivo disciplinario es exacta. Este último se caracteriza por una asimetría estructural; quien vigila permanece invisible, quien es vigilado queda expuesto. Aquí, en cambio, la exposición es recíproca; el maestro está en el aula de la mañana a la tarde y eso lo vuelve tan observable como observador. Una vigilancia que se deja mirar no funciona como las otras.

La segunda es la trayectoria histórica de las correcciones. Ya el capítulo de la GE dedicado a este asunto afirma que una escuela marcha bien cuando puede prescindir de las correcciones (Lauraire, 2021, p. 14). Y el Instituto llevó ese principio a sus consecuencias a lo largo de casi dos siglos; la edición de 1720 antepuso al capítulo un prólogo destinado a clarificar la posición sobre el castigo; el Capítulo General de 1777 decidió suprimir lo relativo a la corrección con varas y látigo; la edición de 1811 buscó de manera explícita pasar de una pedagogía represiva a una pedagogía de la motivación (Lauraire, 2021, pp. 51-52). El dato importa porque los dispositivos disciplinarios no suelen desmantelar de manera progresiva su propio aparato punitivo. Que esta tradición lo

haya hecho, y que haya justificado la supresión apelando al nombre mismo de Hermano, sugiere que la disciplina estaba subordinada a algo que la excedía.

La tercera es la finalidad. Entre los valores que la *Declaración sobre la misión educativa lasallista* considera prioritarios, la autonomía responsable aparece como punto de culminación del proceso educativo, alcanzable en la medida en que los demás valores se han interiorizado (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2020, pp. 119-120). Una disciplina orientada a producir sujetos autónomos se ordena, en principio, a su propia disolución.

Estas tres consideraciones no zanjan la cuestión. La reciprocidad de la mirada atenúa la asimetría, pero no la elimina, porque el maestro sigue siendo quien evalúa y sanciona. Los castigos corporales desaparecieron, es cierto, aunque al mismo tiempo se afinaron otros recursos como la emulación, las recompensas y los catálogos de cualidades, que resultan igual de eficaces por ser más suaves. Y que un proceso se oriente a la autonomía no asegura que la consiga. Lo que se puede sostener es más modesto; la disciplina nunca fue en esta tradición un fin en sí misma y la tradición dispuso de recursos críticos para transformarse a sí misma. Es más de lo que se puede decir de muchos modelos escolares y menos de lo que quisiera una lectura defensiva. La pregunta sigue abierta.

El acompañamiento fraterno como estilo

La fraternidad como camino se manifiesta ante todo en un estilo de relación pedagógica que la tradición llama acompañamiento fraterno y que se puede describir mediante seis rasgos.

Es presencia. El Hermano pasaba en clase alrededor de cuarenta horas semanales durante once meses del año, duración que el Hno. Lauraire, FSC, considera condición de un conocimiento personalizado de cada alumno (Lauraire, 2021, pp. 45-46). La presencia es tiempo efectivamente compartido. En la universidad ese tiempo es escaso y está fragmentado, cualquiera que sea la

mediación en que ocurra: presencial, virtual o mixta, por eso importa cómo se administra. Un *syllabus* elaborado con cuidado es una decisión sobre el tiempo de aprendizaje, no un requisito administrativo. Respetar el horario de clase, empezar y terminar cuando corresponde, es una forma de tomarse en serio ese tiempo. Y en sesiones breves se debe preguntar qué experiencia de aprendizaje vale la pena propiciar, en lugar de cuánto contenido cabe. Queda además el desafío mayor, llegar a conocer a los estudiantes en semestres cortos y grupos numerosos, resistiendo la comodidad de la etiqueta, que ahorra tiempo justo porque evita el conocimiento.

Es mediación. El educador lasallista media entre el estudiante y aquello que ha de aprender, en lugar de limitarse a exponerlo. El Hno. Lauraire, FSC, observa que los métodos pedagógicos que más han atraído a los Hermanos a lo largo del siglo XX comparten ese rasgo: el de asignar al educador un papel de mediador que lo pone en contacto con cada alumno y le exige iniciativa (Lauraire, 2021, p. 56). La calidad de esa mediación determina la eficacia del acompañamiento, mucho más que la cantidad de contenido entregado. La universidad tiene aquí un margen que aprovecha poco. Median el ambiente que se construye en el aula y la secuencia didáctica con que se organiza una asignatura; median también las tecnologías, los laboratorios y las prácticas donde se aprende haciendo. Y media, sobre todo, la postura del propio educador cuando investiga los modos en que sus estudiantes aprenden, en lugar de dar por conocido cómo lo hacen.

Es diferenciado. La meditación sobre el Buen Pastor exige un conocimiento que llegue hasta el corazón de la persona y fundamenta una pedagogía adaptada a las necesidades y capacidades de cada alumno (Lauraire, 2021, p. 21). En la GE esa diferenciación tenía forma organizativa: los alumnos se repartían en lecciones y órdenes de nivel homogéneo para que cada uno trabajara a su ritmo.

Es cercano y cordial. La expresión *ganar los corazones* aparece veintidós veces en los escritos del fundador (Lauraire, 2021, p. 7), lo que autoriza a hablar de

la pedagogía lasallista como una *pedagogía del corazón*. Tocar el corazón es la condición para que el aprendizaje deje huella, no un recurso motivacional accesorio. Se debe precisar de qué cercanía se trata porque la palabra se presta a equívocos. La empatía del educador no es camaradería ni complacencia. Es sabiduría para reconocer en qué momento está cada estudiante, respeto por lo que trae consigo y exigencia sostenida. Y la exigencia es aquí una forma de la confianza: se pide mucho a quien se cree capaz y rebajar el nivel ante un estudiante es una manera silenciosa de darlo por perdido. La cordialidad que la tradición propone se parece más a esto que a la simpatía. Por eso, también en el aula universitaria se recuerda con precisión quién enseñó, no solo qué se enseñó.

Es prudente. Aquí la prudencia tiene el sentido clásico de justo medio. La GE prescribe unir la delicadeza y la firmeza en el trato con los niños (Lauraire, 2021, p. 23), y el fundador recurre a una imagen que se ha consolidado: asociar la ternura de una madre a la firmeza de un padre (Lauraire, 2021, p. 26). Como las comunidades educativas actuales son mixtas, el propio Hno. Lauraire, FSC, sugiere invertir los términos y hablar también de la firmeza de una madre y la ternura de un padre. El equilibrio se define por lo que excluye, de un lado, el sentimentalismo y la dejadez; del otro, la frialdad que roza el autoritarismo. Ninguno de los dos extremos es fraterno.

Es ejemplar, en un sentido preciso. La GE repite que el maestro debe practicar exactamente lo que espera de sus alumnos y de ahí derivan las *doce virtudes del buen maestro*. El Hno. Lauraire, FSC, propone leer esa exigencia con la categoría psicológica de modelo de identificación (Lauraire, 2021, p. 23): el estudiante crece identificándose con adultos de calidad y no se puede identificar con quien no conoce ni aprecia. Esto cierra el círculo con la reciprocidad. El ejemplo opera por atracción, no por imposición, y la atracción requiere conocimiento mutuo. En la universidad ese ejemplo tiene varias capas a la vez. Es intelectual porque el profesor muestra cómo se piensa un problema mientras lo piensa delante de sus estudiantes. Es profesional porque encarna un modo de ejercer

el oficio para el que ellos se preparan. Y es humano porque quienes enseñan son observados en cómo tratan a los demás, en cómo reconocen sus propios errores y en qué defienden cuando algo está en juego. De ahí procede la admiración, que no se solicita ni se administra. Y de ahí procede también una responsabilidad considerable, ética y política. Quien despierta identificación tiene poder sobre quien se identifica y ese poder se puede usar para que alguien llegue a pensar por su cuenta o para que aprenda a pensar como su profesor. La diferencia entre ambas cosas es la línea que separa la ejemplaridad de la manipulación y no siempre resulta evidente desde dentro.

Los seis rasgos admiten traducción, aunque no de manera automática, y la operación deja ver que no se trata solo de adaptar prácticas. Cada uno abre una pregunta que solo se puede responder examinando lo que ocurre en las aulas, no por deducción a partir de la tradición. Ahí está la materia de lo que cabría llamar una investigación educativa lasallista, entendida como el estudio sistemático de las condiciones en que la fraternidad se vuelve efectiva en la enseñanza superior. Una universidad que se reconoce en esta tradición dispone así de un programa de trabajo, además de una identidad declarada.

La construcción de solidaridad

La cuarta característica del camino es que la fraternidad no se contenta con mejorar el trato, produce solidaridad y la produce por medios organizativos. El capítulo de la GE dedicado a los oficios justifica su existencia con una fórmula de sentido común; los alumnos encargados harán aquello que el maestro no puede o no debe hacer y en la práctica desbordaba con mucho esa función auxiliar. A los oficios se sumaban la ayuda mutua cotidiana entre compañeros, el apoyo a quienes se habían ausentado para recuperar lo perdido, el papel de monitores de los más avanzados, las visitas a los enfermos para que no se sintieran olvidados y el acompañamiento por las calles de la ciudad al regresar a casa. El Hno. Lauraire, FSC, subraya el efecto doble: la tarea encomendada era

a la vez un servicio prestado al grupo y, para quien la ejercía, un aprendizaje de la responsabilidad que lo abría a los demás (Lauraire, 2021, pp. 16-17).

El resultado es una arquitectura de las relaciones que empuja en dirección contraria a la que hoy resulta espontánea en las instituciones educativas. Al invitar a los alumnos más adelantados a ayudar a los más débiles, el grupo entero progresaba en la solidaridad y no en la rivalidad o la competitividad (Lauraire, 2021, p. 36). Vale la pena medir el alcance de esta afirmación. No dice que la competencia fuera prohibida ni que la emulación estuviera ausente, la GE la empleaba de manera deliberada. Dice que la unidad de éxito no era el individuo. Cuando el avance del compañero forma parte de la propia tarea, la comparación deja de ser el único modo de situarse.

Aquí la traducción universitaria es directa y poco cómoda. La docencia superior está organizada casi por completo sobre la evaluación individual y la investigación sobre la atribución individual del mérito. No se trata de proponer su abolición, que sería ingenuo, sino más bien de advertir que un proyecto educativo que se declara fraterno y evalúa exclusivamente en clave individual está sosteniendo dos gramáticas incompatibles, y que la segunda suele ganar porque está inscrita en los procedimientos mientras la primera solo está inscrita en los documentos.

La solidaridad se expresa además en la diversificación de la misión. La historia del Instituto muestra una ampliación continua del abanico de destinatarios: aprendices, obreros, prisioneros, huérfanos, soldados y sordomudos en el siglo XIX; más tarde orfanatos, centros para drogodependientes, cursos de alfabetización de jóvenes y adultos, promoción de minorías étnicas, apoyo escolar y voluntariados (Lauraire, 2021, p. 55). La lógica es reconocible. Cada vez que aparecía una forma nueva de exclusión educativa, las obras lasallistas creaban una respuesta para ella, y esa capacidad de invención es lo que ha sostenido a la red a lo largo de tres siglos. Ninguna de esas obras nació de un plan general; todas nacieron de la constatación local de que alguien quedaba fuera.

Para una universidad lasallista la pregunta que se desprende es a quiénes sigue sin llegar, más que cuántos programas ofrece. Y la pregunta es hoy exigente porque las formas de exclusión se han desplazado. Los cambios demográficos alteran quién llega a la educación superior y en qué momento de la vida lo hace; el envejecimiento de la población y la caída de la matrícula en algunos territorios plantean si la universidad puede seguir pensándose para jóvenes recién egresados del colegio. La transformación digital destruye ocupaciones enteras y obliga a formar a personas adultas que ya trabajaban y deben empezar de nuevo. A ello se suman quienes nunca alcanzaron el sistema en zonas rurales o en poblaciones desplazadas por el conflicto. Responder a estas realidades no consiste en abrir programas adicionales, se trata de preguntarse qué población está hoy en la situación en que estaban los hijos de artesanos del siglo XVII. Metodologías como el aprendizaje servicio, que vincula el aprendizaje curricular con un servicio efectivo a la comunidad y adquiere su valor pleno cuando la reflexión le añade densidad personal, social y cívica (Puig Rovira, 2021), son una de las formas posibles de encarar ese trabajo, no la única.

Una fraternidad política

La tradición misma se muestra reticente a decir que la fraternidad es política. El Hno. Lauraire, FSC, describe el sistema de oficios de la escuela lasallista y observa que en él se puede considerar una faceta del ejercicio de un poder democrático, un poder participativo que resulta más coherente con la búsqueda de la fraternidad, porque así se vuelve visible, efectiva y creíble (Lauraire, 2021, p. 17). La observación es acertada, aunque el "se puede considerar" que la introduce le resta fuerza. Este artículo la asume sin esa reserva; repartir el poder en la escuela es una manera de hacer política y de eso se trata.

Que la fraternidad sea política no es una extrapolación de este artículo. *Fratelli tutti* (FT) lo afirma al examinar la relación entre las tres consignas republicanas. Francisco sostiene que la fraternidad no surge del respeto a las libertades individuales ni de una equidad administrada porque estas son condiciones de

posibilidad y no la producen. Advierte lo que ocurre cuando falta una voluntad política de fraternidad traducida en educación para la fraternidad, el diálogo y la reciprocidad; la libertad se debilita hasta volverse soledad y mera autonomía para poseer y disfrutar (FT, 103). De la igualdad dice algo semejante: que no se alcanza declarando en abstracto que todos los seres humanos son iguales, sino mediante el cultivo consciente y pedagógico de la fraternidad (FT, 104). La afirmación tiene consecuencias directas para una institución educativa. Si la fraternidad se cultiva desde lo pedagógico, entonces la escuela y la universidad no son lugares donde se aplica una fraternidad constituida en otra parte; son lugares donde se produce o donde se deja de producir.

La razón es que la fraternidad, a diferencia de la libertad y la igualdad, apenas se ha traducido en disposiciones institucionales. Se suele confiar a la buena voluntad de las personas y por eso resulta frágil ante lógicas que operan en el nivel de los procedimientos. Puig (2021) describe una de ellas con precisión: el individualismo competitivo instalado por la racionalidad neoliberal, que produce un sujeto empresario de sí mismo y convierte la formación en gestión de capital humano. Frente a esa lógica propone una pedagogía de la acción común, según la cual el desarrollo personal y la formación ciudadana se alcanzan actuando sobre la realidad para transformarla. La coincidencia con la tradición lasallista es notable y no es casual, dado que ambas sostienen que la vida buena se aprende haciendo algo en común, no acumulando méritos individuales. En la escuela de los orígenes esa acción común tenía forma institucional verificable; los oficios repartidos por turno entre todos los alumnos, la participación de las familias, la corresponsabilidad del equipo docente. Una fraternidad que no se inscribe en la distribución del poder es una declaración de intenciones.

De ahí nace el rasgo más incómodo: la fraternidad es crítica y no autoindulgente. Entre los valores que la tradición considera prioritarios figura el espíritu crítico o discernimiento, cuya presencia en la lista puede sorprender porque la palabra *crítico* tiene connotación negativa en las relaciones humanas. Se justifica, sin embargo, porque permite un análisis lúcido de las

situaciones, desenmascara las causas de las injusticias y sirve también para denunciar los falsos valores que la sociedad propone (Lauraire, 2021, pp. 32-33). Aplicado hacia dentro, este valor obliga a la institución a examinar sus propias contradicciones, qué produce su sistema de admisión, a quién beneficia su política de costos, qué relaciones laborales sostienen su discurso fraterno. Una fraternidad que solo se ejerce hacia fuera puede ser poco coherente.

El criterio último de ese examen lo aporta la opción por los empobrecidos y su función es epistemológica antes que moral. Consiste en atender a los pobres y comprender el mundo desde ellos, adoptar su posición como punto de observación de la realidad. Desde esa posición se ven cosas que desde otras no se ven y, en particular, se ve el funcionamiento efectivo de las instituciones, que se revela mejor en quienes quedan fuera que en quienes prosperan dentro.

Una fraternidad innovadora

La última característica del camino desmiente la imagen conservadora que se suele asociar a las instituciones educativas confesionales. La escuela lasallista nació como ruptura deliberada con el modelo escolar existente en casi todos los aspectos que definen una escuela: el alumnado, los locales, las finalidades, el sistema y los métodos de enseñanza, las herramientas, la disciplina, las relaciones, la evaluación y los requisitos exigidos a los maestros (Lauraire, 2021, pp. 10-11). No fue una reforma parcial: se trató de un modelo alternativo completo.

Y la ruptura no se agotó en el origen. La red incorporó con rapidez las materias que la Ley Guizot de 1833 hizo pertinentes: historia, geografía, ciencias de observación, canto, dibujo lineal, y las ediciones de la GE de 1903 y 1916 sumaron dactilografía, taquigrafía, dibujo artístico y gimnasia, es decir, aquello que resultaba útil para los empleos disponibles (Lauraire, 2021, pp. 56-57). El criterio de innovación es constante y no es la novedad, es la utilidad para el

futuro de quienes menos posibilidades tienen. Se innova porque cambian las condiciones de exclusión, no porque cambien las modas pedagógicas.

Esa distinción resulta sobre todo pertinente en el momento actual, en el que la presión por incorporar tecnologías se presenta a menudo como un imperativo autoevidente. La tradición ofrece una pregunta previa y más exigente: ¿esta innovación amplía las posibilidades reales de quienes hoy quedan fuera o solo mejora la experiencia de quienes ya estaban dentro? La respuesta no es obvia y formularla es un modo de mantener la fraternidad en el terreno de la práctica, no en el de la retórica.

Fraternidad como horizonte

Una fuente que se hace camino necesita una dirección. El tercer registro de la fraternidad es el que impide que la práctica se cierre sobre sí misma y se convierta en rutina institucional bien administrada. *Horizonte* quiere decir aquí aquello que orienta la marcha justo porque no se alcanza.

La utopía educativa

Al cerrar su ensayo con ocasión del tricentenario de la muerte del fundador, el Hno. Lauraire, FSC, formula la utopía en una sola frase: vivir la fraternidad en la escuela con el fin de llegar a ser artífices de la sociedad (Lauraire, 2021, p. 4). La *Declaración sobre la misión educativa lasallista* la enuncia en términos casi idénticos al declarar la convicción de que otro mundo es posible y de que la educación es una fuerza fundamental para construirlo (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2020, p. 122). Ambas formulaciones comparten una estructura: la escuela no prepara para una sociedad futura, la ensaya. Lo que ocurre dentro del aula no es un simulacro del mundo adulto, es una versión real y en otra escala.

Es necesario distinguir esta utopía de dos falsificaciones frecuentes. No es optimismo, que consiste en creer que las cosas mejorarán por sí solas; la historia del Instituto está hecha de resistencias, procesos judiciales y expatriaciones. Y no es idealismo, que consiste en enunciar un ideal y eximirse de las mediaciones; toda la sección anterior de este artículo se trató justo de mediaciones. La utopía es, más bien, la afirmación de que el estado actual de las cosas no es el único posible y esa afirmación se sostiene mejor con evidencias que con entusiasmo. La escuela lasallista de 1682 era ella misma una prueba: nadie había demostrado que la gratuidad universal, la instrucción en lengua vernácula y la renuncia al castigo corporal fueran viables, y funcionaron.

De ahí que la esperanza tenga en esta tradición un contenido preciso y no meramente afectivo. Cuando la *Declaración sobre la misión educativa lasallista* afirma que los niños y jóvenes son un llamado a la esperanza y al compromiso (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2020, p. 117), está diciendo que la esperanza se recibe de ellos antes de ofrecérseles.

La fraternidad con la casa común

El horizonte contemporáneo obliga a hacer una ampliación que la tradición no había formulado. Si la fraternidad se funda en una comunión originaria y no en la semejanza, entonces no hay razón para detenerla en la frontera de lo humano. La *Declaración sobre la misión educativa lasallista* da el paso explícitamente al dedicar un apartado a la ecología integral y proponer que las posibilidades de la educación lasallista son enormes para crear y fortalecer propuestas orientadas a la ciudadanía ecológica, en la línea de *Laudato si'* (LS, 211). Y recoge de esa misma encíclica una advertencia que interpela de modo directo a las instituciones educativas: los esfuerzos de la educación resultarán estériles si no difunde también un nuevo paradigma acerca del ser humano, la vida, la sociedad y la relación con la naturaleza (LS, 215, citado en Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2020, p. 99).

Lo relevante para una pedagogía de la fraternidad es que la *Declaración sobre la misión educativa lasallista* no trata la ecología como un contenido curricular añadido, sino más bien como una generadora de enfoques educativos que favorece currículos organizados en torno a la búsqueda de sentido y al aprendizaje basado en problemas, es decir, formas de aprender que comprometen la mente junto con los afectos y las emociones (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2020, pp. 99-100). Y señala que el tema atraviesa el proyecto educativo entero, sus relaciones, sus criterios de calidad, sus intencionalidades y su práctica real, incluidos los modelos económicos que sustentan a la institución y sus decisiones de compra y consumo (p. 100).

Esa última precisión merece subrayarse porque es la que impide que la ecología integral se convierta en retórica. Una universidad que investiga sobre sostenibilidad y gestiona su campus, sus proveedores y sus inversiones sin aplicarse los mismos criterios está incurriendo en la contradicción que el *ethos*, según se argumentó antes, hace visible; la fraternidad se lee en el presupuesto. La casa común no es un tema: es una relación que las instituciones mantienen o rompen todos los días mediante decisiones administrativas.

Los nuevos rostros de la asociación

El tercer componente del horizonte es el más incierto porque está ocurriendo. La red educativa lasallista está hoy compuesta de forma mayoritaria por educadoras y educadores laicos. Esa mayoría no es una situación transitoria a la espera de vocaciones, es la forma actual de la asociación (Lauraire, 2021, p. 64). El desplazamiento plantea preguntas que la tradición no había tenido que responder. Si la asociación nació como voto religioso, ¿qué la constituye cuando quienes se asocian no emiten votos? ¿Qué vincula y con qué grado de exigencia a una comunidad educativa profesional?

La respuesta no puede ser meramente contractual porque un contrato laboral no genera asociación en el sentido fuerte examinado en la primera parte. Pero

tampoco puede consistir en pedir a los laicos una imitación atenuada de la vida religiosa. Lo que la tradición ofrece es más bien un criterio; hay asociación allí donde un grupo discierne junto, decide junto y responde junto por una misión que ninguno de sus miembros podría sostener solo. Ese criterio es verificable y no exige homogeneidad de creencias. Se puede cumplir en un consejo de facultad y se puede incumplir en una comunidad religiosa.

Para una universidad lasallista, esto convierte la asociación en una pregunta institucional concreta y no en un asunto de identidad declarada. ¿Quién participa en realidad en las decisiones que definen la misión? ¿Cómo se incorpora a la comunidad académica a quienes llegan? ¿Qué se hace con quienes no comparten la fe que dio origen a la tradición, pero sí el proyecto educativo que de ella se deriva? Estas preguntas no tienen todavía respuestas consolidadas y esa es justo la razón por la que pertenecen al horizonte y no al camino.

Conclusión: el ministerio de la fraternidad

Recorridos los tres registros, se puede recuperar la tesis inicial con mayor precisión. La fraternidad no es un valor que la pedagogía lasallista transmita entre otros: es el principio que la organiza, fuente de la que procede, forma de su práctica y dirección de su esperanza. Quitarla no dejaría una pedagogía lasallista empobrecida; dejaría una pedagogía cualquiera.

El Hno. Lauraire, FSC, propone para nombrar esto una expresión que vale la pena retener. La tradición habla de ministerio de educación cristiana, pero sería más exacto, sugiere, hablar de un ministerio de la fraternidad, en el sentido primero de la palabra latina, *servicio* (Lauraire, 2021, p. 19). La fórmula tiene la ventaja de reunir las tres dimensiones. Es ministerio porque remite a una fuente que lo excede; es servicio porque se realiza en prácticas concretas y verificables; y es de la fraternidad porque su medida más eficaz es la calidad del vínculo que produce.

Queda pendiente lo que este artículo solo ha podido formular. La pregunta por la disciplina fraterna no recibió respuesta concluyente y probablemente no la tenga en abstracto; se responde institución por institución, examinando si en ella la resistencia de quienes aprenden puede aparecer y modificar el dispositivo o si solo se tolera la conformidad. La traducción a la educación superior está apenas esbozada y exige un trabajo que este texto no ha hecho: investigar cómo operan efectivamente la evaluación, la carrera académica y el gobierno universitario en una institución que se dice fraterna.

Pero quizá sea coherente que un artículo sobre la fraternidad termine sin cerrar. Si la fraternidad es una conquista perseverante y no una adquisición previa, entonces tampoco su comprensión se puede dar por concluida. La *Declaración sobre la misión educativa lasallista*, más que el punto final de esta conversación, es una de sus estaciones. Contribuir a su puesta en marcha, desde la universidad y con las herramientas de la universidad, es una manera de ejercer ese ministerio.

Referencias

Francisco. (2015). *Carta encíclica Laudato si': sobre el cuidado de la casa común*. Editrice Vaticana. https://acortar.link/hYjGq

Francisco. (2020). *Carta encíclica Fratelli tutti: sobre la fraternidad y la amistad social*. Editrice Vaticana. https://n9.cl/cr8zi

Hermanos de las Escuelas Cristianas. (2020). *Declaración sobre la misión educativa lasallista: desafíos, convicciones y esperanzas*. Casa Generalicia.

Johnson, G. (s. f.). *The Explanation of this Famous Icon Will Give You a Deeper Understanding of the Trinity*. https://n9.cl/edmir2

La Salle, J. B. (2001). *Obras completas de San Juan Bautista de La Salle* (J. M. Valladolid, Ed.; III vols.). San Pío X. https://n9.cl/wsmr2

Lauraire, L. (2021). *El desafío de la fraternidad: reflexión y testimonio. Cuadernos MEL n.º 56*. Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

León XIV. (2025). *Exhortación apostólica Dilexi te sobre el amor hacia los pobres*. Editrice Vaticana. https://n9.cl/xb7yu

Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Sígueme.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.

Molano Camargo, M. (2009). Lasallismo, formación y subjetividad. En J. E. Martínez Posada y F. O. Neira Sánchez (Comps.), *Cátedra lasallista: miradas sobre la subjetividad* (pp. 115-129). UniSalle.

Puig Rovira, J. M. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Graó.