

January 2005

Trazos para la interpretación del saber pedagógico Lasallista a partir de sus dinámicas de configuración epistémica. Una mirada a la pedagogía Lasallista entre 1915 y 1935 en Colombia

Cristhian James Díaz Meza, fsc.
Universidad de La Salle, feduccion@lasalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Díaz Meza, fsc., C. J.. (2005). Trazos para la interpretación del saber pedagógico Lasallista a partir de sus dinámicas de configuración epistémica. Una mirada a la pedagogía Lasallista entre 1915 y 1935 en Colombia. *Actualidades Pedagógicas*, (47), 9-21.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Trazos para la interpretación del saber pedagógico Lasallista a partir de sus dinámicas de configuración epistémica. Una mirada a la pedagogía Lasallista entre 1915 y 1935 en Colombia¹

Cristhian James Díaz Meza, *fsc**

RESUMEN

El presente artículo aborda la pedagogía lasallista, considerada como saber, situándonos en Colombia entre los años 1915 y 1935, a partir de las dinámicas epistémicas que facultaron su configuración: la elaboración reflexiva de la propia experiencia pedagógica; la interacción entre práctica pedagógica y conocimiento pedagógico ya construido o en proceso de construcción; y, la circulación y socialización del conocimiento pedagógico. Cada una de estas dinámicas se respalda en acciones de pensamiento que revelan la emergencia de un conjunto de elaboraciones intelectuales referidas a un campo, a una práctica, y a un objeto de saber, con lo cual se indica que la pedagogía lasallista puede ser comprendida desde un horizonte epistemológico, por cuanto se halla a la base de ejercicios de conocimiento susceptibles de ser reconocidos social y académicamente como tales.

Palabras clave: dinámica epistémica, saber, pedagogía lasallista, conocimiento pedagógico.

OUTLINES FOR THE INTERPRETATION OF THE LASALLISTAS PEDAGOGICAL KNOWLEDGE FROM ITS EPISTEMIC COMPOSITION DYNAMICS. A VIEW TO LASALLISTA PEDAGOGY, IN COLOMBIA BETWEEN 1495 AND 1935

ABSTRACT

The current article deals with Lasallista pedagogy, considered as knowledge, locating us in Colombia between 1915 and 1935, from the epistemic dynamics that allowed their composition: the reflexive preparation of the pedagogical experience itself; the interaction between pedagogical practice and knowledge already constructed or in process of construction and the movement and socialization of the pedagogical knowledge. Each of these dynamic is supported by actions of thoughts that reveal the production of a set of intellectual preparations about a field, a practice and about an object of knowledge which indicates that Lasallista pedagogy can be understood from an epistemological horizon, because it is on the base of knowledge exercises that are sensitive to be socially and academically recognized as such.

Key words: epistemic dynamics, knowledge, Lasallista pedagogy, pedagogical knowledge.

¹ Este artículo es uno de los productos obtenidos del Proyecto «El Modelo Pedagógico Lasallista en Colombia (1915-1935)», auspiciado y financiado por la Universidad de La Salle de Bogotá. Participaron en este proyecto José Raúl Jiménez y Daniel Turriago, docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle.

* Coordinador del Grupo Pedagogía, Historia y Lasallismo. Actualmente se desempeña como investigador y decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: feducacion@lasalle.edu.co

Fecha de recepción: septiembre 3 de 2005.

Fecha de aprobación: septiembre 30 de 2005.

La consideración de un saber como territorialidad (Zuluaga, *et al.*, 2003), como dinámica y producción subyace a la preocupación por establecer parámetros que permitan una comprensión de las formas como dicho saber ha logrado configurarse o colocarse en una dinámica de constitución. En este sentido, la indagación por el saber pedagógico permite un acercamiento a la forma como éste genera producciones específicas de conocimiento, pero también a la forma como derivadamente, va madurando o adquiriendo el nivel de saber, desde sus fases o etapas de conformación, desde los conceptos y nociones que ha originado, desde sus relaciones con otros campos de saber, y desde las dinámicas o estrategias epistémicas que han sido inherentes a su proceso de emergencia.

En lo referente a la pedagogía lasallista, o al saber pedagógico lasallista como le hemos denominado en otros trabajos, podemos encontrar un grado de producción de conocimiento que necesariamente alude la presencia de una “dinámica” y un proceso de generación fundado en ciertas “operaciones”, en el sentido planteado por Bernard Lonergan como operaciones del orden psicológico cuya intencionalidad se orienta al alcance de un “grado superior de consciencia” (Lonergan, 1994), que dan cuenta de un funcionamiento epistémico, es decir, de una forma de operar que genera productos atinentes a un nivel de saber y de pensamiento pedagógico.

Mírese por ejemplo, lo que sucede con el arte rupestre: una caverna en cuyas paredes se hallan inscritas una serie de gráficos que hacen recuentos de eventos particulares como la caza de un animal feroz, la adoración a una deidad determinada, la conformación de pequeños grupos de individuos, etc., reflejan como productos y códigos comunicativos una forma de ubicarse en el mundo, un conjunto de procedimientos, de creencias y de

estrategias para sobrevivir; en últimas, una manera de comprender la propia vida desde un contexto histórico particular.

Estas huellas arqueológicas, o artísticas, refieren al hombre en un momento específico de su evolución como especie; hablan y reportan datos sobre una época, sobre una etapa característica en la cual se construye una percepción del ambiente, del mundo y de la vida. Cada huella es representación semiótica de una cultura y de los rituales que canalizan las creencias que le son inherentes, es la expresión viva de un pasado que se niega a ser extinguido porque habla por sí mismo al señalar abiertamente los procesos y factores histórico-culturales que constituyeron dicha época.

Del mismo modo, el saber pedagógico lasallista considerado en su historicidad, refiere archivos, rastros, registros, discursos, prácticas, y artefactos, que se convierten en huellas cifradas alusivas a una comprensión particular en relación a la enseñanza y a sus procesos concomitantes. Estos elementos constituyentes de un saber se hallan dispersos en diferentes épocas históricas de la pedagogía lasallista en Colombia, situación a partir de la cual se indica la necesidad de propiciar un rastreo arqueológico que permita identificar los discursos y prácticas vinculadas a esta producción de conocimiento, tratando con ello de elaborar un mapa epistémico que represente, en primer lugar, las dinámicas bajo las cuales se logró conformar el discurso; en segundo lugar, las relaciones existentes entre los distintos fragmentos discursivos, y en tercer lugar, las mutaciones y tránsitos de sus elaboraciones conceptuales.

Recurriendo a las percepciones del filósofo francés Michel Foucault (2001) que propone una manera concreta y particular de abordar la cuestión del saber desde una perspectiva arqueológica, se puede

señalar que una comprensión como la que intentamos desarrollar a partir de nuestro propósito, “procura establecer a partir de qué disposición histórica han sido posibles las ciencias, sin identificar tal disposición, ni con el valor racional del conocimiento, ni con sus formas objetivas” (Castro, 1995); en otras palabras, se trata de comprender las condiciones bajo las cuales se ha producido un saber, y en nuestro caso, las condiciones históricas que han generado unas maneras específicas de producir conocimiento pedagógico ligadas a una regionalidad y a unas regularidades discursivas que dan cuenta de un objeto sobre el cual habla el discurso pedagógico.

Sin embargo, ante tal presunción conceptual y metodológica puede aducirse una epistemología como lente de categorización de esta producción, es decir, la posibilidad de un acercamiento atento y objetivo de las formas y condiciones bajo las cuales se produce un acervo de conocimientos que pueden considerarse desde una comprensión sobre el objeto de la disciplina que los genera, desde el método utilizado por la disciplina para abordar su objeto, y desde los mecanismos de validación que le permiten articularse en la práctica social e histórica (Vargas, 2003).

Pero el cometido dispuesto como intención central de nuestro acercamiento no es una epistemología, ya que ésta, en primer lugar, está ligada a las configuraciones propias de los campos disciplinares o científicos ya constituidos; en segundo lugar, porque nos hallamos en un nivel de comprensión diferente, que si bien requiere como condición *sine qua non* de un horizonte epistemológico, por su naturaleza y disposición se halla inserto al nivel del discurso como posibilidad de saber, no al nivel de las formalizaciones ya tematizadas y organizadas como corpus autónomo regido por leyes, criterios y axiomas que le ubican en los umbrales de cientificidad y de formalización (Foucault, 2001).

Ubicado en el nivel de los saberes (Foucault, 2001) el presente artículo pretende abordar las dinámicas de configuración que permitieron la emergencia de las prácticas discursivas en las cuales se origina el cúmulo de conocimientos pedagógicos derivados de la pedagogía lasallista en Colombia. Para tal efecto, se hará alusión a algunas de las dinámicas epistémicas que acompañaron el trasegar discursivo de esta comprensión pedagógica desde un acercamiento que reconoce y legitima la historicidad como horizonte clave para su interpretación.

ELABORACIÓN REFLEXIVA DE LA PROPIA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Ya desde la tradición pedagógica primigenia venida de San Juan Bautista De La Salle y de los primeros hermanos, fue costumbre en la congregación apelar al “diálogo” y a la “conferencia pedagógica” (Pungier, 1980) como mecanismos para la discusión de ciertos temas alusivos a la experiencia vivida cotidianamente en las aulas de clase. En el prefacio de la *Conduite* (De La Salle, 1997) del manuscrito correspondiente a 1704 - 1706, y la edición Príncipe de 1720, se presenta un párrafo que ilustra claramente la forma como fue redactándose este libro:

“Esta guía ha sido redactada y ordenada por el Señor de La Salle, después de numerosísimos diálogos sostenidos por él y los Hermanos más antiguos y capacitados para dar escuela del Instituto, y también sumándole la experiencia de varios años.” (De La Salle, 1997).

Puede observarse, entonces, que la forma a través de la cual fue produciéndose la Guía fue primordialmente comunicativa, dada básicamente en el compartir de la experiencia pedagógica como objeto de reflexión y pensamiento generada al interior de la tradición pedagógica de la Congregación. Esta ha sido una de las dinámicas de conformación de saber que ha permitido a lo

largo de más de trescientos años la emergencia de un conjunto de disposiciones pedagógicas prácticas, referidas a la acción educativa llevada a cabo en los centros de enseñanza de naturaleza lasallista.

Algunos autores han querido ver en el conjunto de disposiciones que emanan de la Guía y de las aplicaciones de enseñanza de la pedagogía católica, un “saber hacer” un oficio como “práctica que contiene principios que definen de forma clara lo que quiere decir una instrucción” (Quiceno, 2003). Esta afirmación, si bien alude al componente evidentemente aplicativo de la Guía, señalando el componente pragmático que le acompaña, soslaya y desconoce de plano el diagrama o diseño conceptual que subyace al texto, así como los procedimientos que dieron origen y posterior cauce a los conocimientos pedagógicos que fueron “materia prima” en la redacción de la primera edición, así como de las ediciones posteriores. De tal forma, se deja a un lado la posibilidad de comprender a profundidad la reflexión, análisis y diálogo pedagógico, como estrategias fundamentales en la constitución de la Guía como texto de orientación y ejecución a partir de la reflexión colectiva.

La reedición permanente de la Guía, que ha dado a la luz pública numerosas ediciones y reimpressiones, denota que este manual fue concebido desde una comprensión de revisión y ajuste constante, basados en la reflexión y la introducción de cambios propiciados por la revisión crítica de la propia práctica. Por esta razón, se ha señalado en otros textos críticos que han intentado abordar la Guía en su formación y contenido que “los maestros más experimentados están autorizados a innovar con prudencia a condición de no contrariar ni la acción de sus cohermanos ni la buena armonía general. Periódicamente la Guía de las escuelas es revisada” (Poutet, 1981).

Con ello, se remarca nuevamente el proceso reflexivo que se encuentra tras de la Guía, y a su vez, se insiste en que su re-creación continua obedece indefectiblemente a una tarea de orden colectivo. Sobre esto afirmará Lauraire (2004): “durante más de 20 años esos Hermanos han confrontado sus prácticas para conservar finalmente sólo aquellas que eran más eficaces y, al mismo tiempo, más significativas en su proyecto educativo. Se trata pues de una obra colectiva y no de una persona aislada”.

Todas estas anotaciones sobre el origen de la Guía señalan una génesis colectiva de pensamiento pedagógico, se enfocan a descubrir que desde la tradición lasallista primigenia el “reflexionar” grupal o colectivo sobre la propia práctica genera un conocimiento particular que favorece un funcionamiento determinado en la escuela, de acuerdo a las necesidades de los niños, a las exigencias de un medio escolar históricamente contextualizado, y a las demandas de una sociedad culturalmente situada.

Al margen de las diversas modificaciones que sufrió la Guía a lo largo de su existencia, es importante anotar que la reflexión pedagógica centrada en la revisión de la práctica educativa lasallista, no solamente permaneció para hacer transformar o mutar el directorio pedagógico de la Congregación en sí mismo, sino que fue una actividad de pensamiento continua que activó desarrollos en el nivel de la enseñanza de disciplinas específicas como las ciencias naturales, las ciencias sociales, los idiomas y la religión.

Ahora bien, aunque en Colombia la última edición castellana de la Guía de la cual se tiene noticia data de 1903, con una reimpresión posterior prologada por el Hno. Gastón María en el año de 1951, la

Comunidad persistió en la acción reflexiva alrededor de su experiencia pedagógica, no para procurar modificaciones al texto en cuestión -como lo indica su último período de existencia material, en el cual prácticamente no se recurrió a transformaciones de ningún tipo- sino para redimensionar, resignificar y modificar su acción educativa particular.

Esto significa que la Guía fue por mucho tiempo el texto que por antonomasia reflejó las dinámicas colectivas de pensamiento pedagógico de la Congregación, pero luego de 1910, al menos en Colombia, este referente textual dejó de sufrir modificaciones, poniendo en evidencia histórica otros contextos y productos pedagógicos derivados del diálogo y la reflexión permanente sobre la propia experiencia educativa como la realización de los Congresos Pedagógicos anuales y la publicación de la Revista Pedagógica de la Normal Central de Institutores.

La Revista Apuntes y Consejos Pedagógicos del año 1921, registra una apreciación sobre la importancia de la reflexión suscitada en los espacios destinados para el estudio de temas atinentes a la vida de la escuela. Estos espacios de conversación como concursos públicos, ponencias comunitarias, y congresos, se convirtieron en norma fundamental para la socialización de las reflexiones derivadas de la experiencia pedagógica. Al respecto se indica:

“Se ha introducido también en nuestras comunidades la excelente costumbre de las conferencias pedagógicas con el fin de tratar asuntos de utilidad práctica o elaborar algún tema en común para enviarlo al congreso pedagógico. El Hermano designado dicta su conferencia y los demás aprovechan en gran manera de ideas por él emitidas y de las que puedan ocurrir durante la crítica o apreciación de su trabajo. Toda esta labor va encaminada por supuesto, a procurar el mayor bien

del establecimiento mediante la perfección de la enseñanza y de la educación que se da en él.”
(Marie, 1921)

Es importante destacar que la presencia de los Hermanos y el sometimiento a concurso y diálogo de sus trabajos es un hecho significativo en términos de innovación, desarrollo y pensamiento pedagógico. A los textos presentados allí, como también a la dinámica propuesta para la configuración de la Guía, se le podría denominar en términos amplios: elaboración reflexiva de la propia experiencia pedagógica, es decir, una construcción de sentido propiciada por la reflexión y el análisis de los hechos o acontecimientos que constituyen el devenir cotidiano en la escuela.

Lo anterior permite determinar la emergencia de una práctica de conocimiento orientada hacia la producción de pensamiento en el ámbito pedagógico, es decir, a la generación de reflexión crítica sobre la propia praxis, a partir de la cual se crean condiciones suficientes para la emergencia progresiva de un saber.

Otra fuente histórica que revela esta práctica, fuertemente arraigada entre los Hermanos, es la Revista Pedagógica de la Escuela Normal Central de Institutores. En este órgano de difusión del pensamiento pedagógico lasallista se pueden apreciar diversas elaboraciones reflexivas encaminadas a dar cuenta de un saber que se deriva de la propia práctica.

Puede observarse que dicha revista, en la gran mayoría de sus números, dividía sus secciones en tres grandes temas: pedagogía general, pedagogía práctica, y pedagogía doméstica. La sección de pedagogía práctica estaba destinada a recoger las experiencias de aula de mayor relevancia y valor pedagógico, de tal manera que pudieran ser

comunicadas y socializadas como experiencias modelo.

A partir de cada experiencia correspondía no solamente el recuento de la misma, sino en muchos casos, una elaboración reflexiva sobre ella. Esta experiencia fue objeto de estudio en la Revista Pedagógica N° 3, año VIII, 1925. Allí puede encontrarse el relato de un inspector que recoge los eventos que tienen lugar en una clase, a la manera de un investigador etnográfico de nuestro tiempo; a su vez, puede apreciarse el conjunto de valoraciones que el observador desarrolla, proponiendo así, una lectura crítica de la clase en cuestión.

“Apreciación de una lección de Aritmética. Escuela Urbana de Varones de X. Sección Media. 1er Año.”

Tema: Problemas con suma y resta.

Son las ocho de la mañana -buena hora-. El maestro, un poco cansado por los años, se dirige a unos 75 alumnos, los que según parece, viven en su mayoría reñidos con el agua fría.

Como ejercicio preliminar el señor Director pregunta a los niños algunas definiciones: ¿qué es sumar? ¿a qué se llaman sumandos? El resultado de la suma: ¿cómo se llama? Preguntas similares sobre la resta. En este ejercicio se perdieron ocho minutos, pues ¿qué tienen que ver esas definiciones con la resolución de problemas? ¿el saber esas definiciones encamina por ventura a raciocinar los problemas? Manías rancias de insistir en teorías que en conclusión conducen a muy pocos resultados prácticos; hubiéramos preferido -si se quería una introducción- un ejercicio rápido de cálculo mental o la resolución oral de algún problemita de los enseñados en la última lección.

En seguida, el maestro con voz un tanto monótona, enunció el problema siguiente: “tenía yo \$225 y gasté \$40 en un vestido y \$120 en unos muebles ¿cuánto dinero me quedó?” Repetición de los datos; tres alumnos intervienen -bien hecho-. Lástima que no hubiera hecho analizar un poco más: ¿qué representa \$225? ¿cuánto gastó en el vestido? ¿y en los muebles, cuánto? ¿qué quiero averiguar?. En fin, todas esas preguntas le parecieron inútiles al señor Director y por eso continuó diciendo: ¿qué hacemos primero? Casi todos los alumnos se empujan, levantan la mano en actitud desesperada y haciendo ruido con los dedos, lo que manifiesta que están familiarizados con ese género de problemas y también con el ruido...

Es un defecto muy general no hacer raciocinar bastante a los alumnos o hacerlo sin ningún método; ese desorden en las ideas se transmite a la disposición material de las operaciones y no prepara a los alumnos para resolver otros problemas más difíciles” (E.R.P., 1925).

Puede entonces observarse que la elaboración reflexiva de la experiencia pedagógica se convierte en uno de los rasgos relevantes en la propuesta educativa lasallista. Esto nuevamente remite a la idea de que la práctica pedagógica de los hermanos no estuvo exenta de procesos de conceptualización, por el contrario, siempre la experiencia pedagógica fue objeto de reflexión; luego los aportes conceptuales de los hermanos al pensamiento pedagógico siempre han estado respaldados por una vivencia, por una práctica histórica definida.

Ahora bien, aludiendo a las metodologías de aula y a las conceptualizaciones sobre la enseñanza, tal vez pueda determinarse cómo la comprensión pedagógica de los hermanos estuvo alimentada por las corrientes pedagógicas que circulaban en épocas concretas. Por ejemplo, Díaz *et al.* (2005), han

determinado que la pedagogía lasallista a comienzos del siglo XX en Colombia tuvo un fuerte influjo de la pedagogía y psicología racionales representadas esencialmente en la teoría de las facultades del alma. Progresivamente, las apropiaciones e hibridaciones conceptuales que tuvieron origen al interior del pensamiento pedagógico lasallista hacia 1925 fueron haciendo un tránsito epistémico a la pedagogía y psicología experimentales.

La Guía de las Escuelas Cristianas (*Conduite des Écoles Chrétiennes*) editada por el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (1903), presenta la división tripartita, propia de la psicología racional, desde la cual se concebía el funcionamiento de las facultades del alma, a saber: sensibilidad, inteligencia y voluntad. De igual manera, la alusión explícita a las lecciones de cosas, diseño didáctico propuesto por Pestalozzi a través del cual podía aplicarse la enseñanza intuitiva, señalan nuevamente que el sustrato epistemológico que alimentó la práctica educativa lasallista proviene de esta misma teoría psicológica.

Posteriormente, hacia 1924, en la Revista Pedagógica de la Escuela Normal Central de Institutores, el Hno. Gastón María, pedagogo lasallista, iniciaría un movimiento reflexivo que conduciría progresivamente a un proceso de aceptación e inclusión de la psicología y la psicología experimental como matrices de reconceptualización y redireccionamiento de la práctica educativa lasallista. Con ello, se habría iniciado un lento pero certero proceso de liquidación y desplazamiento del modelo psicológico y pedagógico de corte racional (Saldarriaga, 2003) que hacia la década de los treinta prácticamente había desaparecido.

Lo que finalmente parece ser interesante en todo este proceso de tránsito epistémico, es que la

reflexión colectiva permanente sobre el acontecer pedagógico de la escuela a la luz de otras corrientes y elaboraciones conceptuales, se convierte en un móvil epistémico clave para la generación de conocimiento educativo. El origen de la Guía, como se ha señalado anteriormente, y de otros productos de pensamiento, obedecen a un conjunto de dinámicas epistémicas que atraviesan toda la tradición pedagógica lasallista, y por tanto, hacen parte esencial e identificativa de su propuesta de formación.

De esta manera, la reflexión en torno a la propia práctica no permaneció inmóvil o estática ante las teorías originadas en otros horizontes de comprensión educativa; precisamente, el valor de la actividad de pensamiento pedagógico focalizada sobre el sí mismo, estriba en la pericia de hacerlo desde los aportes de otras miradas y experiencias que indefectiblemente propician una valiosa oportunidad de interacción de prácticas y saberes. Reflexionar sobre sí mismo, y por tanto, sobre lo que se hace, a partir de los conocimientos que otros pueden ofrecer, aunque éstos sean contradictorios con lo que se piensa, es facultar la posibilidad de hacer una reflexión en colectivo, es decir, de hacerla a múltiples voces y miradas.

INTERACCIÓN ENTRE PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO YA CONSTRUIDO, O EN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN

Como puede advertirse, la propuesta educativa lasallista no solamente nutría su identidad de una elaboración reflexiva sobre su experiencia, también se encontraba al tanto de los procesos de reflexión y pensamiento en el ámbito de la disciplina pedagógica, situación que nos permite identificar un segundo factor constitutivo de su identidad: la

interacción entre práctica pedagógica y conocimiento pedagógico ya construido, o en proceso de construcción.

Esto coadyuvó a que los hermanos pudieran establecer nexos activos con las corrientes y avances pedagógicos de la época, especialmente los referidos en un primer momento, a la psicología y pedagogía racionales, materializadas en la teoría pestalociana y en un segundo momento, a las prácticas características de la psicología y pedagogía experimental. Un claro ejemplo de ello se explica a través de la apropiación que ha hecho la Guía de las Escuelas Cristianas, en su edición de 1908 (Gabriel, 1908), bajo el título de "Manual de Pedagogía", de las llamadas "lecciones de cosas" referidas como conjunto de actividades de naturaleza intuitiva -basadas en la percepción y uso de los sentidos- ideadas por Pestalozzi para el desarrollo de la enseñanza. Otro ejemplo deriva de los desarrollos y aplicaciones pedagógicas experimentales que tuvieron lugar en la Escuela Normal Central de Institutores, aplicaciones que llevaron a la práctica los aportes y trabajos del médico belga Ovidio Decroly quien realizó una visita a Colombia en el año 1925 logrando constatar estos desarrollos (H.E.J., 1925).

Durante la visita del Dr. Decroly pudo apreciarse la cartografía histórica, comercial, e industrial, es decir, las series de mapas ejecutados por los niños individual o colectivamente; en los cuales sus autores colocaban muestras naturales o productos representativos de cada región. A su vez se observaron los cuadernos de los estudiantes, llevados según las bases del sistema Decroly, es decir, desde los llamados centros de interés (H.E.J., 1925). De igual modo, pudo constatar el Dr. Decroly la implementación de fichas antropométricas, así como los resultados sobre el estudio mental de los

niños de la escuela anexa a la Normal Central de Institutores.

Además de esta importante visita a través de la cual los hermanos lograron percatarse de la forma como estaban implementando y desarrollando algunas ideas propias de la escuela nueva, otra práctica que establecía vínculos de interacción con los avances pedagógicos de otros ámbitos culturales fue la traducción inédita en el país de los más importantes psicólogos, médicos y pedagogos modernos de Europa y Estados Unidos, en la Revista Pedagógica (Saldarriaga y Saenz, 2002). A propósito de lo dicho, en la Revista Pedagógica de la Escuela Normal Central de Institutores, No 2 del año 1925, se presenta una crónica sobre "La escuela activa en Austria" escrita por Helena Hesse. Dicha crónica es una traducción de un recuento pedagógico sobre la aplicación de las ideas de la escuela nueva en Austria (Hesse, 1925), relato con el cual se pretende dar a conocer los avances llevados a cabo en contextos diferentes al colombiano.

Por otra parte, puede notarse cómo al interior de la Congregación se impone la lectura regular en comunidad de las distintas revistas o boletines de orientación pedagógica publicados por obras educativas lasallistas (Instituto La Salle, Instituto Técnico Central, Colegio de San José, Escuela Normal Central, entre otras). Sobre esta dinámica de lectura comunitaria se dirá: "oyendo leer regularmente cada dos meses algunos artículos sobre los sistemas adoptados para la perfección de la enseñanza y educación en los tiempos presentes, poco a poco se hará un trabajo lento pero seguro, en el espíritu y luego en la voluntad, que tendrá por resultado la adopción y la mejora progresiva de los sistemas de enseñanza más eficaces" (Marie, 1925).

Otra estrategia que facilitó la interacción del saber con otros sistemas de pensamiento pedagógico fue la publicación trimestral del *Bulletin Des Écoles Chrétiennes*, órgano en el cual se presentaban registros de experiencias o informes relativos al funcionamiento de los centros escolares lasallistas del mundo. En el Boletín No 4 de octubre de 1921 se expone la síntesis de las conferencias pedagógicas llevadas a cabo en el Distrito de Bélgica; también se presentan algunos informes referentes al funcionamiento de la Escuela de San Nicolás de los Campos, ubicada en París, así como algunas notas históricas y pedagógicas, orientadas a la reflexión sobre acontecimientos de vital importancia para las instituciones lasallistas (Frères Des Écoles Chrétiennes, 1921).

Los temas pedagógicos que ocupaban la reflexión de la Congregación eran alimentados por trabajos realizados en contextos foráneos, especialmente con teorías y aplicaciones educativas desarrolladas en Norteamérica y Europa. El modelo educativo francés fue referente fundamental para el diseño de programas, la implementación de estrategias pedagógicas y la generación de experiencias didácticas en la enseñanza de disciplinas específicas, cuestión que permite identificar una relación entre experiencias y conocimientos pedagógicos ya elaborados y aplicados, y a aquellas experiencias y conocimientos pedagógicos que en el contexto colombiano comenzaban desarrollarse (Helg, 2001).

Señalemos un ejemplo: la Revista No 53 del Instituto Técnico Central, de abril de 1920, presenta un conjunto de reflexiones en torno a la enseñanza profesional técnica (Agustín, 1920), donde se alude a los programas y horarios de las instituciones de este tipo en Francia. Aquí el referente clave para pensar una educación técnica adaptada a la realidad colombiana proviene de las experiencias y

reflexiones francesas, especialmente de aquellas producidas en el contexto de la Escuela Profesional de San Nicolás (París), institución educativa de reconocida trayectoria por la distinción que recibió en la exposición universal del año 1900 (Rafael, 1951).

Con lo dicho hasta el momento y a manera de síntesis, podría decirse que la práctica pedagógica lasallista en interacción con el conocimiento pedagógico ya elaborado o en proceso de construcción, fue una de las dinámicas de conocimiento que permitió su configuración como saber. De esta forma puede visualizarse el influjo que diversas teorías y experiencias pedagógicas ejercieron sobre la práctica pedagógica lasallista, situación a partir de la cual es posible afirmar la presencia de un proceso de interacción que en este caso, conduce a la conformación de un saber.

CIRCULACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

Comunicar la experiencia, socializar lo vivido y reflexionar sobre ello fue la tercera dinámica que desde nuestro juicio, es posible referir como vital en la configuración epistémica del saber pedagógico lasallista. La costumbre de reflexionar en colectivo y de transmitir el capital derivado del cotidiano escolar, promovida desde la creación de la Guía de las Escuelas Cristianas, ha sido una práctica bastante arraigada en la Congregación. Presentar los conocimientos producidos por la aplicación de estrategias didácticas o por la reflexión en la acción educativa en eventos intencionadamente destinados para ello, fue uno de los puntos que mayor impacto causó en la generación de conocimiento pedagógico.

Someter la propia experiencia a consideración de un grupo de pares y de jurados, con el fin de presentar los avances o reflexiones sobre temas pedagógicos específicos, fue haciéndose una

práctica corriente entre los miembros de la Congregación. Con este fin se promovieron los denominados Congresos Pedagógicos, espacios de socialización donde los Hermanos presentaron la mayoría de trabajos referentes a su experiencia intelectual aplicada a la escuela.

En Diciembre de 1917 tuvo lugar en la ciudad de Bogotá el primer Congreso Pedagógico Nacional, encuentro en el cual los Hermanos hicieron una prolija presentación de trabajos didácticos que fue reconocida por su calidad. Los trabajos socializados en este evento fueron los siguientes (Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1919):

1. El pènsum de las escuelas primarias, por Pastor (Hermano Blandelain-León, profesor en la Escuela Normal Central de Bogotá).
2. La enseñanza de la historia patria en las escuelas, por Mario Marioli (Hermano Sebastián Félix, profesor en la Escuela Normal).
3. Estudio sobre la enseñanza profesional técnica y sus aplicaciones en Colombia, por el Hermano Agustín (Urbano), Director de San Bernardo.
4. Enseñanza comercial, por Le Gros (Hermano Idinael Enrique, profesor en el Instituto de la Salle).
5. Enseñanza de la redacción en las escuelas primarias, por Pepe Aguilera (Hermano Remigio María, profesor en la Escuela Normal).
6. Organización didáctica de las escuelas primarias, por L. Martinejo (Hermano Estanislao Luis, profesor en la Escuela Normal).
7. Ejercicios Cartográficos para las clases superiores de las escuelas primarias, por Ruiz

Ruiz (Hermano Ramón, profesor en la Escuela Normal).

8. Ensayo sobre escuelas normales, por Pastor (Hermano Blandelin León).
9. Enseñanza de la geografía en Colombia, por F. Helisur (Hermano Estanislao Luis).
10. Necesidad y uso del libro en las escuelas, por Hermenilos (Hermano Enrique José, profesor en la Escuela Normal).
11. Composición castellana, por el hermano Juan, primer director de la Escuela Normal.
12. Los vales, por el Hermano Alcime (Subdirector de la Escuela Normal).

Este Congreso divulgó numerosas reflexiones atinentes a los movimientos y dinámicas de saber que tenían lugar en las diferentes instituciones de enseñanza lasallista, en las cuales, a su vez hacían circular entre los miembros de su comunidad trabajos que eran analizados y avalados para participar en el Congreso Nacional. Con todo ello, el Congreso demostró ser un lugar propicio para compartir el conocimiento pedagógico local, pero también para aludir el dominio que los hermanos tenían del conocimiento pedagógico foráneo, especialmente en lo que se refería a las experiencias y teorías educativas de origen europeo.

Sobre esto indicará Prieto:

“Las memorias del Congreso Pedagógico Nacional permiten advertir el interés de sus participantes por conocer las corrientes pedagógicas que se desarrollaban en Europa y el anhelo de aplicarlas

en Colombia. Hubo intervenciones que mostraron una visión relativamente clara de la situación en que se encontraba la educación. En la ponencia presentada por los Hermanos Cristianos, por ejemplo, se advierte el conocimiento que tenía esta comunidad sobre las condiciones en que se encontraba el sistema educativo del país y de la organización y funcionamiento de las instituciones educativas europeas. En su intervención plantearon la necesidad de impartir enseñanza técnica, de ofrecerle una formación integral a los estudiantes y la importancia de conservar los privilegios del clero en la educación” (Prieto, 2000).

Los tres trabajos que fueron premiados por la Junta Directiva del Congreso Pedagógico (Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1919) se relacionaban directamente con las inquietudes educativas de la época como lo eran la enseñanza técnica, la enseñanza comercial y la cartografía de Colombia.

“Representaban estos tres trabajos, tres especialidades en cuyas reformas estaban influyendo los Hermanos en esos años; de un modo duro y con hechos. El trabajo del Hermano Agustín, publicado por entregas en la revista del Instituto Técnico Central, ayudó a las nuevas orientaciones sobre las Industrias nacionales en cuya esencia penetraba el autor con verdadera maestría. El del Hermano Justo Ramón, fue la base para la enseñanza de la cartografía en Colombia: antes ni se hablaba de esta ciencia. Y el del Hermano Idinael, ayudó mucho a intensificar la enseñanza del comercio” (Rafael y Bernardo, 1965).

Luego de este Congreso Nacional se realizarían otros más que buscarían continuar promoviendo la

reflexión sobre temas pedagógicos particulares entre los cuales se cuentan : el respeto, la educación del carácter, el interés, la educación intelectual y teoría y práctica de la enseñanza del castellano, entre otras (Tercer Congreso Pedagógico, 1922).

Lo que parece ser importante en esta dinámica es que el conocimiento compartido, socializado y sometido a valoración de diversas miradas, favorece la construcción, capitalización y acumulación de productos que dan cuenta de procesos de pensamiento que constituyen áreas, objetos y mecanismos de saber. En este caso, como se ha indicado en otros trabajos (Díaz, 2004) dichos productos van pasando a conformar la tradición pedagógica de la Congregación a la manera de lente de análisis, a partir del cual se leen tendencias, movimientos y teorías pedagógicas recientes.

CONCLUSIÓN

Cabe decir finalmente, que las tres dinámicas que facultaron la configuración epistémica del saber pedagógico lasallista en Colombia, a comienzos del siglo XX (elaboración reflexiva de la propia experiencia pedagógica, la interacción entre práctica pedagógica y conocimiento pedagógico ya construido o en proceso de construcción y la circulación y socialización del conocimiento pedagógico), dan cuenta de un movimiento de saber que sobrepasa los límites impuestos por la aplicación mecánica de un estilo, o de una forma de “hacer escuela”. Nos encontramos ante una compleja discursividad pedagógica que reporta dinámicas y producciones, reflejando con ello un conjunto de elaboraciones intelectuales que dan cuenta de un campo y de un claro ejercicio de saber.

BIBLIOGRAFÍA

- Agustín, H. "La enseñanza profesional técnica y sus aplicaciones en Colombia". *Revista del Instituto Técnico Central* 53. Bogotá. (1920): 34 - 38.
- Castro, E. *Pensar a Foucault. Interrogantes filosóficos de la arqueología del saber*. Buenos Aires: Biblios, 1995.
- De La Salle, JB. *Guía de las Escuelas Cristianas*. Manuscrito de 1706. Edición Príncipe, 1720. Perú: Distrito del Perú. Bodas de Diamante, 1997.
- Díaz, C., Jiménez, J. y Turriago D. "La visibilización histórica del modelo pedagógico lasallista en Colombia (1915-1935)". Artículo en prensa. Bogotá: Universidad de La Salle, 2005.
- Díaz C. "Diseñar rutas, construir alternativas, digresiones e imposturas reflexivas para constituir una teoría del pensamiento pedagógico lasallista en Colombia". *Congreso Internacional Pensamiento Pedagógico Lasallista, de cara al Siglo XXI*. Bogotá: Universidad de La Salle. (2004): 29 - 41.
- E.R.P. "Apreciación de una lección de Aritmética". *Revista Pedagógica 3. Órgano de la Escuela Normal Central de Institutores. Sociedad editorial*. (1925): 103 - 104.
- Foucault. M. *La arqueología del saber*. Vigésima edición. México: Siglo XXI. 2001.
- Frères des Écoles Chrétiennes. *Bulletin des Écoles Chrétiennes 4. Année 9*. París. 1921.
- Gabriel, E. *Manual de Pedagogía*. París: Procuraduría General, 1908.
- H.E.J. "Crónica". *Revista Pedagógica 5. Órgano de la Normal Central de Institutores*: (1925): 172 - 199.
- Helg, A. *La educación en Colombia: 1918 - 1957. Serie Educación y Cultura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y Plaza y Janés, 2001.
- Hesse, H. "La escuela activa en Austria". *Revista Pedagógica 2. Órgano de la Normal Central de Institutores*. (1925): 76 - 80.
- Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. *Guía de las Escuelas Cristianas*. París: Procuraduría General, 1903.
- . *Centenario y Bodas de plata*. Bogotá: Arboleda y Valencia, 1919.
- Lauraire, L. *La Guía de las Escuelas Cristianas. Proyecto de educación humana y cristiana. Prólogo del Hno. Nicolás Capelle*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas. Cuadernos MEL, 2004.
- Lonergan, B. *Método en Teología*. Salamanca: Sígueme. Colección Verdad e Imagen. 1994.
- Marie, G. Alocución del reverendo Hermano Visitador. *Revista Consejos y Apuntes Pedagógicos 3*. Bogotá: Distrito de Colombia. (1921): 5 - 10.
- Poutet, Y. *Un éducateur aux prises avec la Société. Saint J.-B. de la Salle*. París: Talence: Slepá - Documentation - Fec., 1981.
- Prieto, V. *El Gimnasio Moderno y la Formación de la Elite Liberal Bogotana*. 1914 - 1948. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2000.
- Pungier, J. *Comment est née la Conduite des écoles*. Roma: Bureau Central de l'Éducation Maison Generalice. 1980.
- Quiceno, H. *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Magisterio, 2003.

Rafael, F. y Bernardo, A. *Los Hermanos de la Salle en Colombia. Bodas de plata 1890 - 1965. Verdadera misión pedagógica*. Medellín: Bedout, 1965.

Rafael, D. *El precursor de la pedagogía moderna. (San Juan Bautista De La Salle)*. Tesis para obtener el título de Doctor en Filosofía y Letras. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1951.

Saldarriaga, O. y Sáenz, J. "La escuela Activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX: ¿un

ideal pastoril para un mundo urbano?" *Historia de la Educación en Bogotá, Tomo II*. (2002): 82 -115.

Tercer Congreso Pedagógico. *Apuntes y consejos pedagógicos 5. Distrito de Colombia*. (1922): 1 - 36.

Vargas, G. *Tratado de Epistemología. Fenomenología de la ciencia, la tecnología y la investigación social*. Bogotá: San Pablo, 2003.

Zuluaga, O. y otros. *Pedagogía y Epistemología. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica*. Bogotá: Magisterio, 2003.