

January 2005

Horizontes para una investigación sobre la historia del pensamiento pedagógico lasallista

José Raúl Jiménez Ibáñez

Universidad de La Salle, jrjimenez@javeriana.edu.co

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

Citación recomendada

Jiménez Ibáñez, J. R.. (2005). Horizontes para una investigación sobre la historia del pensamiento pedagógico lasallista. *Actualidades Pedagógicas*, (46), 7-18.

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.

Horizontes para una investigación sobre la historia del pensamiento pedagógico lasallista

José Raúl Jiménez Ibáñez*

RESUMEN

¿Qué ha pasado con la tradición pedagógica lasallista desde su llegada a Colombia, en 1890, hasta nuestros días? ¿qué ha llevado del obnubilamiento de los grandes hitos en las propuestas pedagógicas de vanguardia a la conformidad de haber obtenido un posicionamiento en el discurso pedagógico nacional? Descifrar los distintos momentos protagónicos del quehacer pedagógico de la comunidad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas es tarea de la historia. Esta presentación de la tarea investigativa cobra su relevancia en tanto prefigura horizontes que han sido claves de lectura para una investigación en historia de la pedagogía lasallista y los cuales se han construido en el devenir mismo de la indagación.

Palabras clave: historia, pedagogía, epistemología, saber pedagógico.

¿Qué ha pasado con la tradición pedagógica lasallista desde su llegada a Colombia, en 1890, hasta nuestros días? ¿qué ha llevado del obnubilamiento de los grandes hitos en las propuestas pedagógicas de vanguardia a la conformidad de haber obtenido un posicionamiento en el discurso pedagógico nacional? Descifrar los distintos momentos protagónicos del quehacer pedagógico de la comunidad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas es tarea de la historia. Esta presentación de la tarea investigativa cobra su relevancia en tanto prefigura horizontes que han sido claves de lectura para una investigación en historia de la pedagogía lasallista y los cuales se han construido en el devenir mismo de la indagación.

ABSTRACT

What has happened to the «lasallista» pedagogical tradition since its arrival to Colombia, in 1890, to the present day? What has taken us from the blurred vision of the great milestones on the vanguard pedagogical proposals to the conformity of having achieved a position in the national pedagogical discourse? To figure out the different leading moments of the pedagogical concern within the community of «Hermanos de las Escuelas Cristianas» It is a duty of history. This research stands out as it pre-figures horizons that have been reading keys for the research on the history of *lasallista* pedagogy which has been built on the very transformation of enquiry.

Key Words: history, pedagogy, epistemology, pedagogical knowledge

* Profesor de cátedra de la Universidad de La Salle - Bogotá - Miembro del grupo de investigación Pedagogía, Historia y Lasallismo. Correo electrónico: jrjimenez@javeriana.edu.co

—BHF C8I 77—ÖB

C6>9HJ CG

Sólo la historia puede decir lo que el hombre sea.

Dilthey

¿Qué ha pasado con la tradición pedagógica lasallista desde su llegada a Colombia, en 1890, hasta nuestros días?, ¿qué ha llevado del obnubilamiento de los grandes hitos en las propuestas pedagógicas de vanguardia a la actitud pasiva de llevar el apellido *De La Salle*? Descifrar los distintos momentos protagónicos de la comunidad de los Hermanos de las Escuelas Cristianas es tarea de la historia, pero no de esa historia positivista que sesga su construcción historicista en la narración lineal y causalista de hechos, reflejando un tiempo homogéneo y vacío, sino que es tarea de esa historia que asume un carácter dialéctico, que presenta la historia en un tiempo colmado de sentido, que busca reivindicar el presente resignificando el sentido propio con el que se vivieron esas experiencias y a partir del cual se constituye de manera constante una herencia para todo quehacer pedagógico.

La investigación sobre el *modelo pedagógico lasallista en Colombia en el período comprendido entre 1915 y 1935* me ha llevado, junto con mi grupo de investigación, a preguntarnos por la relación historia - epistemología - pedagogía para hallar sentido a una indagación comprometida con la historia de la pedagogía, por cuanto el talante que le concierne debe superar la mera historiografía y la mera manipulación de fuentes primarias y secundarias, así como la reflexión abstracta y desarticulada sobre el saber pedagógico. Lograr la interacción y la interdependencia de estas reflexiones debe ser el fruto en torno al cual se construye y se constituye un saber pedagógico en un contexto determinado, pero este mismo contexto debe decir algo al presente que se está construyendo y a aquello que está por venir.

Como objetivo principal de este artículo se presentan elementos constitutivos de investigación en historia de la pedagogía que, al ser aplicados a la investigación sobre el pensamiento pedagógico lasallista, darán cuenta de la posibilidad real de reconocer su historicidad y que serán referentes epistemológicos que ayuden a comprender la vitalidad y riqueza del quehacer histórico de la pedagogía lasallista en Colombia y en América Latina.

Como objetivo secundario se enmarcan horizontes epistemológicos que permiten identificar presupuestos desde los cuales se puede iniciar una investigación en historia de la pedagogía lasallista.

A 9HC8C@C; ÑB

Al realizar un análisis crítico de fuentes en una investigación de este talante es necesario circunscribir la relación dialéctica entre historia, epistemología y pedagogía, para lograr hacer una lectura del quehacer pedagógico como problema. Esta tarea ha llevado a la aventura de seguir fuentes primarias y secundarias y cómo a través de ésta se exploran relaciones de sentido en torno a las cuales se han podido establecer la vitalidad de la tradición del pensamiento pedagógico lasallista.

F 9C @H8CG

El recorrido propuesto versa sobre la necesidad de la historia dentro de la investigación en ciencias sociales, y en particular en la pedagogía, para, desde allí, reflexionar en torno a la epistemología de la pedagogía en relación con el saber pedagógico y cómo estos elementos, aplicados a una historia del

pensamiento pedagógico lasallista, cobran importancia fundamental en el quehacer pedagógico actual.

A continuación se presenta la ponencia como resultado de los presupuestos establecidos como plataforma de la investigación en historia de la pedagogía lasallista.

° DCF 'EI v '@5 '<=G+CF =53

La función del historiador no es ni amar el pasado ni emanciparse de él, sino dominarlo y comprenderlo, como clave para la comprensión del presente (*E. H., 1969*).

La pregunta por la condición humana conlleva la pregunta por el sentido de la existencia, y desde allí se hace necesario apropiarse la pregunta originaria por la aventura de la especie. Para esto el pensamiento humano ha explorado y desarrollado varias vías, la religión, la filosofía, el arte y la historia entre ellas. Este quehacer histórico busca fundamentalmente dos tareas: perseguir el interés por explicar nuestro presente, que expresa justamente una voluntad de encontrar a la vida actual un sentido y, por otra parte, conducir a la comprensión de lo que agrupa, lo que relaciona, lo que pone en contacto entre sí a los hombres, haciendo que se vulnere su aislamiento (Villoro, *et al.* 2000). Por ello el historiador permite a cada individuo que se reconozca en la colectividad que lo abarca, y trascienda en ella para que su vida adquiera un nuevo sentido; si la historia no permitiera esto vana sería su tarea.

El relato histórico de Heródoto enuncia la importancia de la historia al proponer como tarea de su exposición el impedir que lo que han hecho los hombres se desvanezca con el tiempo y que grandes y maravillosas hazañas, recogidas tanto por griegos como por bárbaros, dejen de nombrarse, (Villoro, *et al.* 2000) y desde allí procurar que esa

vida subsista en la conciencia general de la vida humana. Luego Chesneaux dice que el estudio del pasado no es indispensable sino al servicio del presente, reconociendo también que «la reflexión histórica es regresiva, funciona normalmente a partir del presente, en sentido inverso del fluir del tiempo, y ésta es su razón de ser fundamental» (Pereyra, 2000). Idea compartida por la clave de lectura dialéctica de la historia de Walter Benjamin (1986), quien circunscribe las generaciones que fueron y la de cada presente que se reconoce mentado en ellas tejiendo una especie de cita secreta que no debe ser desatendida, pues contiene la posibilidad constructiva de la experiencia de un tiempo pleno.

Bajo tales presupuestos se puede esbozar una fundamental tarea de la historia, que consiste en guardar la memoria de los pueblos y comunidades en su experiencia de la realidad y procurar, a través de esta acción, que lo que consideran constructivo permanezca en la tradición misma de la comunidad y además que los errores del pasado no se cometan de nuevo. Carácter que para la historia significa la posibilidad de ser gestora de tradición, no sin inmiscuirse, por ello, en las ambigüedades que acompañan su pretensión de registro y corrección de la contingencia, y que necesariamente remontan a la paradoja de que, mediada por la escritura, la historia quiere curar el olvido de los pueblos de su propia identidad, mas, cuanto más terreno gana la revolución alfabética que asegura perpetuidad en la historia, tanto más se incrementa el olvido (Havelock, 1996).

Nos encontramos entonces ante el problema del quehacer histórico, que se divide entre la pretensión de descifrar el sentido propio del quehacer y el ser en su rigor distintivo, en la tensión entre la legitimidad y la utilidad de la historia, pues en el quehacer histórico se halla inserta la búsqueda de la verdad, y con ella una disyuntiva que se afina

entre la posibilidad de legitimar una verdad y el pragmatismo de esa verdad que se quiere poner de manifiesto de manera pública y universal. Esto es ejemplificado cuando se reconoce, desde su mismo nacimiento, que: «la función de esta disciplina (la historia) se limitó primeramente a conservar en la memoria social un conocimiento perdurable de sucesos decisivos para la cohesión de la sociedad, la legitimación de sus gobernantes, el funcionamiento de las instituciones políticas y eclesiásticas, así como los valores y símbolos populares: el saber histórico giraba alrededor de ciertas imágenes con capacidad de garantizar una (in)formación compartida» (Pereyra, 2000).

Es quizás por eso, que esta función de la historia fue determinante para la constitución de la civilización y favoreció el establecimiento de parámetros casi inamovibles de construcción de ciencia, de conocimiento, de cultura, de pedagogía, pues se estaba al vaivén de quienes ostentaban el poder en estos distintos ámbitos y desde ésta postura, la considerada verdad (sustentada en la información) se convirtió en instrumento de racionalización determinante de una cultura, la cual le sirvió como botín. Entonces ¿cuál es la tarea del discurso histórico, que debe huírle al «sentido reduccionista según el cual todo el sentido del conocimiento histórico está supeditado a las urgencias ideológico-políticas más inmediatas?» (Pereyra, 2000).

Si bien Polibio y Plutarco escribieron la historia con el fin de enseñar y con el ánimo de ofrecer soluciones a necesidades prácticas de generaciones posteriores, esta idea dio origen a la concepción pedagógica de la historia, en tanto que la historia posibilita la comprensión del presente. Se trata de asumir las funciones de la historia, bien sea de tipo teórico, porque busca explicar el movimiento anterior de la sociedad, o de tipo social, en tanto

se pretende organizar el pasado en función de los requerimientos del presente.

De esto se desprende que el acto de comprender los vínculos entre pasado y presente, y entre hechos particulares dentro de la perspectiva de un todo y que por ende «prestan cohesión a una comunidad, puede conducir a un resultado diferente al anterior: en lugar de justificarlos, ponerlos en cuestión. Revelar el origen ‘humano, demasiado humano’ de creencias e instituciones puede ser el primer paso para dejar de acatarlas» (Villoro, *et al*, 2000).

Esta es otra de las tareas de la historia, la de ser revolucionaria, pues al mismo tiempo que se desarrolla el conocimiento de las circunstancias a partir de las cuales se gesta una coyuntura histórica, es indispensable para captar las peculiaridades de ésta (Pereyra, 2000), y para el ejercicio de comprensión de dichos contextos que se pueda entresacar lo que está oculto a los ojos de esa llana sucesión de hechos dada en ese tiempo homogéneo y vacío y se pueda reconocer lo esencial a esa comunidad que el instinto épico tiende a adormecer. Desentrañamiento o lectura entre líneas que, entre otras cosas, constataría los distintos modos de absolutismo, comúnmente camuflados en la sutileza del discurso del ‘nosotros’, figura por excelencia del historicismo occidental, acrecentado en la política moderna y el ideal de progreso. Discurso que convoca con la violencia de la sugerencia en torno a una causa común, pero contando como correlato con un ‘todos’ restringido, excluyente, resistente a su alteridad.

La historia de la pedagogía lasallista ha caído presa de la enunciación historicista, de la sedimentación de conquistas y herencias registradas en encadenamiento, y con ello, ha visto vulnerado su tiempo vivo. «... Es tarea de la investigación histórica recuperar el movimiento global de la

sociedad, producir conocimientos que pongan en crisis las versiones ritualizadas del pasado y enriquecer el campo temático incorporando las cuestiones suscitadas desde la perspectiva ideológica del bloque social dominado» que se convierte en protagonista de la historia (Villoro, 2000). Esto es lo que más inquietud ha generado en torno a la presente investigación, toda vez que hay elementos esenciales que siguen ocultos tras datos que no dan cuenta de su carácter de experiencia y acontecimiento, y que es necesario sacar a la luz en nuestros días al servicio de la conciencia histórica del quehacer pedagógico.

Esta visualización crítica de la experiencia como una condición connatural a la existencia humana, y por ello encarnándose en la historia, lleva de la mano la comprensión de que dicha experiencia acontece en un espacio y en un tiempo determinado que, sin embargo, no la enmarcan restrictivamente en una época, pues, al contrario, no perteneciéndole como su presa a ninguna coordenada ni autor, se halla más bien circunscrita al devenir de las generaciones y los siglos, de suerte que el preguntar que la acompaña relumbra en todo tiempo y espera volver a hacerse actual, configurando así su ser tradición.

Los marcos de referencia se tornan límites, se dejan transgredir y se dibujan como condición *sine qua non* para construir la historia, y de una comprensión como esa del tejido de la historia se deriva la posibilidad de vinculación de la experiencia mentada con el quehacer pedagógico, articulación que para el caso que nos ocupa, de los Hermanos De La Salle, no puede dejar de reconocerse como comunitaria, pues es el colectivo que reflexiona sobre su propia elaboración pedagógica quien que se manifiesta en cada época: «La historia sirve a la cohesión de la comunidad; es un pensamiento integrador; pero puede también ser crítica: la historia se convierte en pensamiento disruptivo» (Villoro, 2000).

Ahora bien, reconocer la cientificidad de la historia en el ámbito de las ciencias sociales aportará una herramienta de lectura que cuenta con todos estos elementos críticos y dialécticos, y por ello vale su consideración, aunque se trate sólo de un atisbo que permite vislumbrar algún horizonte para hacer investigación en historia de la pedagogía.

@5 7=9BH: =7=858 89 @5 <=GHCF=5 7CA C
; 5F5BH9 D5F5 I B5 =BJ 9GH; 57=ÖB 9B
<=GHCF=5 89 @5 D985; C; Ñ5

A finales del siglo XIX, cuando se inicia el tratamiento científico de la investigación histórica, para ser implementado en centros de enseñanza superior e institutos de investigación, la historia se constituye en «disciplina» y empieza a llamarse «ciencia histórica», diferenciándose así del concepto más antiguo de la «historiografía». Por esto: «Es cierto que la historia, por una parte, se distanciaba del objetivo cognitivo de otras ciencias, esto es, el formular regularidades -o al menos, unos modelos de explicación concluyentes- y subrayaba los elementos de lo singular y de lo espontáneo, los cuales exigían a la historia, como ciencia cultural, una lógica especial de la investigación, encaminada a entender las intenciones y los valores humanos; por otra parte, compartía con las ciencias profesionalizadas la confianza que éstas, en general, tenían entonces en la posibilidad de acceder al conocimiento objetivo a través de la investigación metódica, sin ser conscientes de que esta investigación se basaba en supuestos, respecto al desarrollo histórico y a la estructura de la sociedad, que predeterminaban los resultados de sus indagaciones» (Iggers, 1998).

Las premisas de realidad, de progresión del tiempo y de acción intencional que determinaron el carácter narrativo de la historia desde Tucídides

hasta Ranke, desde César hasta Churchill, se han puesto en tela de juicio gracias a los profundos trastornos que se han dado en el devenir del siglo XX, (Iggers, 1998) por cuanto se ha superado el eje del quehacer histórico, que se desplaza del enfoque de una historia de los Estados en torno al poder y contada por el género masculino, expresión indudable del falocentrismo de la razón occidental, hacia una historia social de enfoque mucho más amplio, la cual aparece unida a un mayor interés por la historia de extensas capas de la población. La comprensión de los fenómenos, de las relaciones históricas, de las estructuras y de los procesos, adquirirían una importancia mayor que los acontecimientos y hazañas de los «grandes hombres» (Iggers, 1998) y es ahora cuando se debe superar esa crítica a la concepción de la historia como un proceso unitario, y hasta monolítico, que parte de un centro social y político, patrón que llegó a cuestionar la científicidad de la investigación histórica y la historiografía.

Una historiografía basada en el concepto de progreso positivista llevó a la ciencia histórica a estar, como ciencia social, en tela de juicio, y lo que le ha faltado a la historia social es: «una idea adecuada y matizada de cómo se puede aprehender y exponer la compleja relación mutua que existe entre las estructuras globales y la praxis de los sujetos, entre las condiciones de vida, las relaciones de producción y de dominación y las experiencias y los modos de comportamiento de los afectados» (Medick, 1998).

Ya en los últimos treinta años se renueva la manera de hacer historia social y ya no se narra la historia desde las estructuras o desde los procesos de la economía, o desde la sociedad en genitivo, se hace un viraje hacia las experiencias existenciales de personas concretas que, por carecer de poder no eran vistas porque permanecían en la sombra; salen ahora a la luz -como lo expresó Brecht- y estos nuevos

temas implican nuevas estrategias de investigación, que puedan ser adecuadas para «ocuparse con espíritu crítico de los muchos seres humanos en sus respectivas relaciones existenciales» (Iggers, 1998), pues la nueva comprensión de sociedad exige una nueva comprensión de la historia.

Al mismo tiempo se ha venido asistiendo a un desencantamiento del mundo unido a la idea que la historia ha llegado a su fin desde el anuncio proferido por el materialismo histórico. Según éste el sentido de la historia se ha vuelto problemático en su estatus científico, dado que los criterios de validez con los que la historia se escribe son cuestionados permanentemente, pues el historiador solía ser visto como una especie de literato en cuanto que narraba desde una percepción subjetiva lo que vivía en su contexto y desde allí escribía, siendo este vehículo una mediación *per sé*. No obstante, cuando el historiador es asociado con el científico y entendido él mismo como tal, la legitimación se gana por su propio ejercicio. Ahora bien, la posibilidad de superar estos paradigmas del historiador es aportada por el descubrimiento y legitimación del «supuesto de que existe un objeto de la investigación histórica y que este objeto es accesible a los métodos de investigación científica» (Iggers, 1998), mucho más complejos que los de las ciencias del espíritu e incluso de las ciencias sociales tradicionales, abriéndose con ello el debate en torno a la científicidad del quehacer histórico y el sentido que ella implicaría.

De lo anterior se deriva la problematización que, desde la teoría posmoderna, «ha convertido las complejidades del saber, de los componentes ideológicos en todos los textos y de las contradicciones en el pensamiento de cada persona (contradicciones que cuestionan la idea de personalidad integrada) en el objeto de la discusión» (Iggers, 1998), cuestionando de paso la comprensión de realidad y todas sus contradicciones

y, además, negando de manera radical la existencia de toda realidad. Y es por esto que la ciencia histórica no puede renunciar a su tarea de reconstruir la vida real, trabajo que se fundamenta desde el carácter metódico y científico de su quehacer, que no se constituye meramente como un estatus, sino que ahora le acompaña la pregunta por la inconmensurabilidad del campo de la investigación histórica, pues se ha superado su condicionamiento puramente empírico al lograr sistematizar métodos que dinamizan los diálogos de la historia con el conjunto de los saberes que tradicionalmente han sido autodenominados científicos.

Ya Jaime Jaramillo Uribe en Colombia procuró resaltar el carácter científico de la historia cuando - según Cataño¹ - consideró la historia como: «disciplina social animada por el espíritu científico que trabaja con marcos de referencia (teorías), observa hechos, establece nexos entre ellos y postula explicaciones (relaciones de causalidad). Es una ciencia fáctica -de realidades- y su método no es radicalmente diferente al seguido por las disciplinas que estudian al mundo físico y natural. A su juicio, la función del historiador consiste en generalizaciones que permitan encontrar un sentido y la explicación de los procesos históricos de una nación, de una sociedad, o de una época determinada» (Cataño, 1999).

Si en una investigación de carácter histórico el investigador logra sustentar sus puntos de vista ¿qué alternativas le quedarán a futuros investigadores? y en esto Cataño, siguiendo a Jaramillo, observa que «los archivos son inagotables y nuevos enfoques, nuevas hipótesis y nuevos hechos conducen a nuevas síntesis» (Cataño, 1999). Lo que muestra cualquier investigación social es hasta cierto punto

de carácter objetivo, pero cuando se aborda el problema en cuestión desde distintas perspectivas se abre un abanico de comprensiones emergentes que es más amplio, más dinámico, pero al mismo tiempo restrictivo, dado que las áreas de investigación que intervienen se hacen proclives a afincarse en la especialización. Este planteamiento da con el «horizonte de investigación social como proceso y como proyecto que mantiene criterios epistemológicos nacidos de un enfoque positivista y, más exactamente neopositivista, racionalista crítico, pero con las ventajas de ser un horizonte transparente al usuario, es decir, donde el lector está más atento a la explicación de los hechos y las pruebas, que del método mismo, por un lado; y por el otro, le da al conjunto de los miembros de la comunidad de investigadores, a la comunidad científica, una garantía de cómo se procedió para obtener lo propuesto» (Cataño, 1999).

Pero esto no obsta para que el investigador se pueda abandonar a la aventura indescifrable a la que lo llevan las fuentes, a seguir rastros y huellas de acontecimientos que vistos en su *sitz in lebem* adquieren una relevancia distinta a la que las fuentes mismas presentan; esto lleva a considerar que no hay una única verdad en torno a la historia ni tampoco verdades a perogrullo, que el historicismo ha presentado como únicas, sino que existen hechos que, vistos en contextos de lo micro, tienen qué decir para el tiempo presente. «Las historias de la Pedagogía están conformadas por datos biográficos, análisis de los cambios en el método de enseñanza, apartes sobre legislación educativa con referencias al momento político en el cual se emiten, y apartes de historias de las ideas con sus habituales conceptos de influencia, crisis, evolución, interés y toma de conciencia para explicar los cambios históricos» (Zuluaga, 1987).

1 «La obra de Jaramillo, según la lectura que ofrece Cataño es una primera fundamentación epistemológica hecha en el país, siguiendo un canon de teoría enmarcado estrictamente en la perspectiva de la contrastación, la refutación y la falsación, que fueran los desarrollos centrales del planteamiento de Popper en la Lógica de la investigación científica, datada hacia el año 1934". Vargas Guillen, Germán. 2003. Tratado de Epistemología. Bogotá: San Pablo.

No es lo mismo pues hablar del impacto del estilo de enseñanza de los Hermanos De La Salle que de sus prácticas pedagógicas. Lo primero se da desde los libros de las bodas de plata, de oro y de diamante, donde sólo se encuentran datos estadísticos y una que otra noticia y discursos promulgados por importantes personalidades de la vida política nacional de aquellas épocas. Lo segundo ocurre en relación con pedagogías activas de vanguardia y su implementación en todas las obras educativas que subyacen a todos sus escritos pedagógicos. No es lo mismo, por ende, identificar la Guía de las Escuelas con el vademécum de cómo hacer una escuela en las prácticas cotidianas; que reconocer la influencia de distintas corrientes pedagógicas en el Manual de Pedagogía de Bruño en distintas ediciones, tanto en castellano como en francés. La necesidad de hallar un método que admita como posible navegar libremente, pero sin embargo garantice la científicidad de los resultados, implica establecer con claridad distinciones tales, y con ello también identificar persistentemente la emergencia de otro horizonte para la investigación en la historia de la pedagogía.

° <57=5`I B5`9D=GHA C@C; Ñ5`89`@5`
D985; C; Ñ53

Los problemas, más que solución, tienen historia.
Germán Vargas Guillén

La pedagogía como ciencia social parte de los hechos sociales que son fundamentalmente históricos, entonces su investigación empírica debe extenderse al campo de lo histórico y, como lo señala Durkheim (1935): «cuando se estudia históricamente la manera como se han formado y desarrollado los sistemas de educación, se ve que ellos dependen de la religión, de la organización política, del grado de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etc. Si se les separa

de todas esas causas históricas, se vuelven incomprensibles».

Por consiguiente, se puede afirmar en primera instancia que, por estar involucrada con la pluralidad del discurso científico, la pedagogía cuenta con un cierto estatuto epistemológico que le permite entrar en diálogo, postular ideas y apropiarse de herramientas y métodos para generar conocimiento. La pregunta sería qué clase de epistemología se le adscribiría con mayor asertividad al quehacer pedagógico. Para atender a ella nos serviremos de una perspectiva filosófica de la epistemología y de una lectura de la pedagogía enmarcada en un contexto de historicidad, que nos mostrarán enfoques de comprensión peculiares en razón de la intencionalidad del talante pedagógico como constituido epistemológicamente.

Gregory y Mary Bateson (2000) definen la epistemología como: «ciencia que estudia el proceso del conocer: la interacción de la capacidad de responder a las diferencias, por un lado, con el mundo material en el que de algún modo se originan esas diferencias, por el otro (...) Existe una definición más convencional de epistemología, la cual sencillamente dice que la epistemología es el estudio filosófico de cómo sea posible el conocimiento. Yo prefiero (dice Gregory Bateson) mi definición -la de saber cómo se realiza el conocer- porque sitúa la Criatura dentro de la esfera total (...) y porque mi definición identifica lisa y llanamente la epistemología con el estudio de los fenómenos que se dan en la línea del encuentro y como rama de la historia natural«.

Es de resaltar de esta concepción la importancia que se concede al encuentro como lugar de origen del conocimiento, pues la educación es, fundamentalmente, una acción que surge cuando los sujetos confrontan su existir, acción ésta que sirve de extensión a su ser natural y es generativa

y preactiva frente a las diferencias inherentes a los problemas contextuales que rigen en su desenvolvimiento en el mundo.

Por otra parte, Olga Lucía Zuluaga (1987) afirma que: «la pedagogía es el discurso que posibilita al maestro el soporte de un saber específico circunscrito a las prácticas que tienen lugar en las prácticas de saber, y (se reconoce) como el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza. Relaciones escuela-sociedad; enseñanza-ciencia; enseñanza-cultura; formación del hombre-conocimiento; etc. La pedagogía, lugar teórico o de saber, que tiene su propia historicidad».

Al establecer conceptualizaciones en relación con sus prácticas, la pedagogía se presenta ante la condición de posibilidad de crear conocimiento, que es validado por la disposición que existe en éste para entablar distintos tipos de relaciones con otros sujetos que intervienen de manera significativa en el quehacer pedagógico, tales como la sociedad, la ciencia y la cultura, entre otros. Ello es precisamente lo que garantiza un estatuto, tanto epistemológico, como histórico, y es esto último el lugar que sirve de escenario a la pedagogía, en donde se recrean los sentidos y relaciones entre los actores educativos, escenario que afirma o desvirtúa también la identidad. Por ello, afirma Germán Vargas Guillén «la pedagogía y la reflexión filosófica que ella convoca tienen que ver con la construcción de nuestra identidad como pueblos y como naciones latinoamericanas». Asimismo, la pedagogía se constituye como «el ámbito de lo educativo donde se elucidan problemas relativos al saber, las prácticas y las relaciones de uno y otro con la cultura» (Vargas Guillen, 2003).

Una conceptualización como la referida acaece en medio de la búsqueda, pues nada puede ser

comprendido allí a priori. La pedagogía, en la dimensión de su historicidad, pero sobre todo de su demanda epistemológica, liga sus caminos con los de la ineludible reflexión filosófica, que le implica el preguntarse permanente por sus propios procesos formativos, sus fundamentos, su sentido y la validez de sus métodos de investigación. Por ello es importante que, en tanto epistemológico, el trabajo que le compete a la pedagogía, dé cuenta de dos componentes globales o unificadores en cualquier contexto disciplinario: la conquista de rigor y la sistematicidad en la investigación; ello no sin advertir el riesgo concomitante a la pretensión de rigor que se desee alcanzar hasta extremos absolutos, y, del mismo modo, tomando en consideración que, en la medida en que las leyes son más estrictamente formuladas, en la casuística de los procesos históricos tienen mayores posibilidades -utilizando la expresión de Popper - de ser falseadas (Vargas Guillen, 2003), cuentan con la contingencia.

° @5 D985; C; Ñ5 7CA C G569F <=GHDF=7CZ
C @5 <=GHCF=7=858 89@ G569F
D985; Ö, =7C3

Dentro del espectro de la historia de la pedagogía se hace manifiesta la tendencia a identificar el quehacer pedagógico de los Hermanos De La Salle como la aplicación cíclica de la Guía de las Escuelas, aun en el tiempo presente, pero esta percepción dista grandemente de la realidad que ocurre dentro de las obras educativas, ya que el espíritu que moviliza las prácticas le impregna y se hace evidente en ese saber pedagógico que se sigue construyendo en el devenir de la historia.

Para establecer como ese saber se va constituyendo es condición fundamental el reconocer que: «El saber pedagógico tiene que plantearse como una construcción de comprensiones que se desenvuelven autónomamente... Esto implica que el objeto de la pedagogía se diferencia claramente del que

investigan otras disciplinas que trabajan sobre el problema amplio y genérico de la formación del ser humano, o de la transmisión social del conocimiento, o de la transmisión de la cultura» (Vargas Guillen, 2003).

Luego entonces el objeto de la pedagogía son las prácticas del aula y de la escuela, en las que los protagonistas del acto educativo se comprometen en la construcción del conocimiento. Pero el saber pedagógico no se debe circunscribir únicamente al acto de construcción de conocimiento, sino que también debe reconocerse como acción comunitaria, como experiencia desarrollada por un colectivo que ha reflexionado su quehacer y que desde allí resignifica sus prácticas². De allí que la finalidad de las prácticas apunte fundamentalmente a realizar una comprensión del saber pedagógico en la cotidianidad de la escuela de tal manera que: «Cuando se propone una elaboración epistemológica sobre el saber pedagógico, tenemos que reconocer que éste no es el producto de un teórico que «toma distancia» en relación con los hechos, pues los actos de saber y las prácticas que se desenvuelven en la escuela no son temas en los que se pueda mantener a cada uno de los involucrados al margen de la *construcción de sentido* de su cotidianidad» (Vargas Guillen, 2003).

El saber pedagógico está constituido por los diferentes modos que adopta la mediación de la apropiación del saber social y se concreta en la práctica pedagógica institucional. Estos modos de apropiación expresan las visiones del mundo que se construyen en una determinada totalidad social. Este saber pedagógico es considerado en términos cotidianos, como un saber enseñar, es decir, las formas de transmisión institucional del saber

social» (Bedoya, 2003). El objetivo final del saber pedagógico es: «instrumentalizar la transmisión institucional a unos sujetos (alumnos) de un saber social hegemónico (en el sentido gramsciano) que opera una determinada concepción del mundo y de la sociedad que corresponde a su vez a una forma histórica específica de representación social. O sea, no todo individuo, independientemente de su posición en una clase o sector de clase determinada puede acceder así sin más, inmediatamente, a la ciencia, a la técnica, o a los demás componentes vigentes de dicho saber social, sino que lo tiene que hacer a través, o mediante unas formas establecidas o institucionalizadas para realizar dicha apropiación. Estas formas o modos constituyen precisamente el saber pedagógico (Bedoya, 2003)».

7CB7@ G=CB9G

Finalmente es necesario plantear que si la intención de hacer historia de la pedagogía lasallista es resignificar el presente, entonces estaríamos dando sentido al quehacer pedagógico y a la vida misma y contradiciendo a Brunshvigg cuando afirma que «si los hombres no conocen la historia, la historia se repetirá», y ante el reconocimiento de la necesidad de generar investigación en torno a la historia del pensamiento pedagógico lasallista en Colombia y en América Latina el reto es reconocer esa historia y asumirla en la complejidad de su sentido, para que siendo fieles al espíritu del Instituto fundado por San Juan Bautista De La Salle, cuando propone que los Hermanos en su asociación con los laicos se comprometan en la misión de educar a los pobres, y la responsabilidad que esto implica³, sigan siendo pioneros y constructores de nuevas formas de educar, de nuevos modelos para formar maestros y

2 José Iván Bedoya en Epistemología y pedagogía precisa que la práctica educativa está determinada históricamente ya que toda acción educativa como parte de dicha práctica o elemento, se desarrolla o acontece en el contexto histórico de la formación social, o sea, está ya determinada por su pasado histórico, por factores históricos.

3 Tarea que se hace evidente en las Meditaciones para los días de Retiro, escritas para uso de cuantas personas se dedican a la educación de la juventud... por San Juan Bautista De La Salle.

que, cómo históricamente se ha evidenciado, vuelvan a ser protagonistas fundamentales del movimiento pedagógico nacional y latinoamericano, quizás no sólo como se hizo en las primeras décadas del siglo pasado en la Escuela Normal Central de Instructores de Bogotá, sino quizás a través de nuevas maneras y estilos que estén por desarrollarse y que impacten nuestra sociedad y nuestra cultura, haciendo no sólo de la escuela 'el lugar de salvación' sino también una sociedad donde esa salvación se logre en los distintos y variados espacios de desarrollo humano.

El saber pedagógico lasallista es ante todo una construcción y una experiencia de comprensión comunitaria en torno al quehacer dentro de la escuela, que los Hermanos, en el trasegar de la historia de la pedagogía, han logrado ser fieles a la tradición que el Señor De La Salle visualizó para la Congregación y cuyo espíritu sigue vigente en nuestros días y en sus obras.



6CB8 C: i B=CB

6-6@-C; F5: Ñ5

- Bateson, G. y Bateson, M. *El temor de los ángeles. Epistemología de lo sagrado*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- Bedoya M., J. *Epistemología y pedagogía*. Bogotá: Ecoe, 2003.
- Benjamin, W. «Tesis de filosofía de la historia». *Discursos interrumpidos*. Madrid: Taurus, 1986.
- Cataño, Gonzalo. *Historia, sociología y política*. Bogotá: Plaza y Janes, 1999.
- Durkheim, E. *Educación y sociología*. Madrid: La lectura, 1935.
- E. H. Carr. *¿Qué es la historia?* Barcelona: Seix Barral, 1969.
- Havelock, E. *La musa aprende a escribir*. Barcelona: Paidós, 1996.
- Iggers, G. *La ciencia histórica en el siglo XX*. Barcelona: Idea Books, 1998.
- Pereyra, C. *Historia, ¿para qué?*. México DF.: Siglo XXI, 2000.
- Tezanos, A. *Notas para una reflexión crítica sobre la pedagogía*. Medellín: Mimeo, Universidad Nacional.
- Vargas G, G. *Filosofía, pedagogía, tecnología*. Bogotá: Alejandría Libros, 2003.
- . *Tratado de Epistemología*. Bogotá: San Pablo, 2003.
- Villoro, L. y otros. *Historia, ¿para qué?* México DF.: Siglo XXI, 2000.
- Zuluaga, G. *Pedagogía e historia* Bogotá: Anthropos, 1987.