

¿PODEMOS HABLAR DE UNA PEDAGOGÍA LASALIANA HOY?

Hno. Diego A. Muñoz L. fsc
Servicio de Investigación y Recursos lasalianos
Casa Generalizia, Roma

RESUMEN

Se propone una discusión abierta hacia la problematización de la pedagogía lasaliana como discurso que comporta una racionalidad científica consistente. Más que dar respuestas, el autor plantea preguntas y proporciona criterios para incentivar una relectura de la tradición educativa heredada desde hace más de trescientos años. Apoyándose en la discusión abierta sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía, propone comprender lo lasaliano a partir de la consideración de una racionalidad científica comprometida con la construcción de proyectos históricos, con una clara intencionalidad humanizadora desde un horizonte de fe. Las preguntas quedan abiertas y se invita a continuar en el debate.

Palabras clave: racionalidad científica, epistemología, pedagogía lasaliana, proyecto, memoria.

Introducción

Juan Bautista de La Salle (1651 – 1719) fue un sacerdote francés fundador¹ de dos grandes obras: la primera, una comunidad de maestros consagrados al servicio de la educación de los hijos de los artesanos y pobres de su época, con una identidad y un proyecto definido; la segunda, una red de escuelas cristianas, con una fundamentación y una organización escolar nacida en respuesta a las necesidades de sus destinatarios, los hijos de los artesanos y de los pobres de la Francia del siglo XVII-XVIII, y con la clara intencionalidad de hacer presente a Dios en el tejido cotidiano de sus vida.

Ambas obras han permanecido y evolucionado en el tiempo. La incipiente comunidad de maestros dio pasos hacia el desarrollo de una sociedad que tomó el nombre oficial de Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Aprobada como instituto de derecho pontificio por una Bula papal en 1725, está formada por religiosos laicales comprometidos radicalmente al servicio educativo de los niños, jóvenes y adultos pobres; desde ellos, extienden su ministerio educativo a todos, como hermanos y testigos de Jesucristo. Hoy, después de haberse expandido por más de ochenta países y de vivir tiempos de gran desarrollo numérico, forman una comunidad internacional de cerca de cinco mil Hermanos, acompañada por más

¹ En un sentido correcto, La Salle no es “fundador” sino institutor de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Esto significa que no aportó los recursos económicos para iniciar y sostener ni las escuelas ni la comunidad de los Hermanos. Desde el principio, decidió fundar su obra en la Providencia divina y permanecer en dependencia de las aportaciones económica de sus empleadores. Con este gesto aseguraba que el servicio educativo prestado fuese absolutamente gratuito para sus destinatarios.

de setenta mil Educadores. Juntos –Hermanos y Educadores Lasalianos- conforman una gran comunidad lasaliana que ha asumido como suyo el compromiso educativo que le dio origen.

Con relación a las escuelas, hoy podemos hablar de una red mundial de instituciones educativas lasalianas esparcidas en los cinco continentes, y que atienden a novecientos mil estudiantes provenientes de todos los estratos sociales. Actualmente existen centros escolares lasalianos formales e informales; los primeros atienden desde el nivel maternal hasta la universidad²; los segundos representan un espectro muy amplio de servicios que intentan ser una respuesta educativa para quienes no tienen alternativas. Todos los Hermanos son católicos que han hecho profesión pública de su vocación; pero, ni todos los Educadores con quienes trabajan ni todos los estudiantes que atienden son católicos, y muchos de ellos tampoco son cristianos; de ahí, la riqueza de una forma original de entender la educación que es comprendida y vivida por hombres y mujeres de culturas y religiones muy diversas, capaces de propiciar un diálogo permanente entre la fe y la cultura en la escuela.

En este marco, entendemos que existe una comunidad lasaliana de Educadores con una identidad propia; una comunidad intencional multicultural con un proyecto común, con una historia y una memoria que le aporta identidad; con unos documentos base esenciales para comprenderse a sí mismos y para mirar su futuro. Es desde esta comunidad el lugar donde nos interrogamos si es posible hablar hoy de una pedagogía lasaliana.

Lo “lasaliano” como punto de partida

Juan Bautista de La Salle y los primeros Hermanos, a lo largo de cuarenta años (entre 1679 y 1719), desarrollaron juntos una manera ecléctica y original de educar a los niños que llegaban a sus escuelas. Éstas, generalmente, pertenecían al conjunto de las escuelas parroquiales dirigidas a los hijos de los artesanos y pobres de la época.

Este largo proceso les llevó a sistematizar su experiencia para poder transmitirla de una generación a otra, a través de una obra que fungía como manual escolar para maestros, llamado la *Guía de las Escuelas*. Transmitida primeramente en forma de manuscritos, esta reflexión nacida de la praxis cotidiana servía asimismo a la formación de los nuevos Hermanos y de los Maestros laicos que aprendían junto a ellos el oficio de la escuela. En 1720, después de la muerte de La Salle, aparecía la primera edición impresa de la Guía de las Escuelas, cuyo prólogo afirmaba:

Esta Guía se ha redactado en forma de reglamento sólo después de numerosos intercambios con los Hermanos de este Instituto más veteranos y mejor capacitados para dar bien la clase; y después de la experiencia de varios años, no se ha incluido en ella nada que no haya sido bien acordado y probado, cuyas ventajas e inconvenientes no se hayan ponderado, y de lo que no se hayan previsto, en la medida de lo posible, los errores o las malas consecuencias (G.E. 0.0.2).

² La Asociación Internacional de Universidades Lasalianas (AIUL/IALU) conforma una red de 67 instituciones esparcidas en todo el mundo (cf. www.ialu.net).

La Guía de las Escuelas no es la única obra escolar escrita por La Salle, o bajo su inspiración directa. De manera especial se puede también señalar el libro de las Meditaciones para el tiempo de Retiro que, junto a la Guía, da una imagen más completa del Maestro cristiano, de su compromiso consigo mismo, con Dios, la sociedad, los padres de familia, los niños y la Iglesia. Es una obra fundamental, sin la cual la Guía pierde su “espíritu”, su razón de ser. Además de otras obras de carácter ascético-espiritual, La Salle compuso libros escolares, tales como: las Reglas de cortesía y urbanidad cristianas, los Deberes del cristiano, diversos catecismos y cánticos, todos compuestos en forma de manuales para el uso de los maestros y de sus estudiantes.

La Salle, como hombre del siglo XVII-XVIII francés, vivió con intensidad el espíritu de una sociedad y de una Iglesia en proceso de búsqueda, de cambio. A cien años de distancia de la Revolución Francesa, participando en el espíritu propio del Siglo de oro de la Espiritualidad de su tiempo, La Salle se convirtió en el inspirador de una familia de educadores cristianos que comprendieron su misión desde la perspectiva del Evangelio y, por eso, consolidaron su propuesta educativa desde el horizonte de la fe. Sin ese horizonte no es posible comprender a profundidad su propuesta de humanización.

Actualmente, a más de trescientos años de esa experiencia fundacional, como hombres y mujeres del siglo XXI, al retomar el pensamiento heredado de La Salle y de su primera comunidad de Hermanos, nos hacemos la pregunta sobre las condiciones que hacen posible hablar de una racionalidad pedagógica lasaliana³. Al hacerlo, intentamos proponer, más que responder, la pregunta siguiente: ¿qué sostiene un lasaliano cuando utiliza un discurso llamado “pedagogía lasaliana”?

La pedagogía como problema

Para continuar nuestra reflexión necesitamos establecer una diferencia básica entre pedagogía y educación. Asumimos, como punto de partida, que cuando hablamos de **pedagogía** pensamos en la reflexión sobre el hecho educativo y cuando hablamos de **educación** nos referimos a la práctica cotidiana de la escuela, entendida en su sentido más amplio posible. Ubicamos, por consiguiente, a la pedagogía como la creadora del horizonte de sentido que da direccionalidad a la praxis educativa. De esta manera, intentaremos introducir la reflexión sobre la pedagogía en el difícil y no siempre alentador campo de la epistemología y, desde ella, procuraremos comprenderla como un discurso dotado de un estatuto científico.

No obstante, intentar discutir sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía es como entrar en un campo lleno de obstáculos. En primer lugar, nos enfrentamos a la discusión nunca acabada de lo que es la epistemología como tal y su papel en el conjunto de las ciencias humanas⁴; en segundo lugar, siendo la pedagogía un discurso a la vez tradicional y novedoso,

³ Por supuesto, dejamos en claro que los herederos de esta tradición educativa, en los trescientos años que nos separan, también asumieron la responsabilidad de mantener vivo el recuerdo de lo lasaliano e intentaron responder conforme a sus exigencias, a veces sin una comprensión clara de su contexto sociopolítico y eclesiológico. Pero esta apreciación excede los límites de este artículo.

⁴ En efecto, no se trata de resolver -a través de este artículo- el estatuto epistemológico de la pedagogía, entendiendo por ello la reflexión sobre su rigurosidad científica, consensuada por la comunidad científica internacional.

que involucra a la escuela como una institución tan antigua como la humanidad misma, nos vemos en la obligación de trascender el dato de la opinión para acceder a la pedagogía como un conocimiento científico sobre el quehacer de la educación. Ambos procesos son, del todo, complejos.

En concreto, el término *epistemología* aparece al inicio del siglo XX para definir un campo disciplinario específico que adopta diversos matices⁵; para el mundo anglosajón, el término *epistemology* se utiliza como sinónimo de teoría del conocimiento. Sin embargo, para el mundo francófono, el término *épistémologie* se refiere, más bien, a la reflexión sobre el conocimiento específicamente científico (cf. Soler, 2009:16).

En esta discusión, y siguiendo a Soler (2009), preferimos optar por la segunda perspectiva porque, al interrogarnos sobre la naturaleza y el valor de los principios, conceptos, métodos y resultados de los conocimientos científicos, podemos entrar en un proceso de reflexión y crítica de lo que consideramos como tal. Más aún, esta opción nos ayuda a situar y enriquecer nuestro propio discurso en relación al conjunto de lo que actualmente aceptamos como “ciencia”.

Asumiendo la perspectiva de Simard (2003), el trabajo epistemológico se sitúa en el límite entre la filosofía y la ciencia y, aunque es generalmente practicado por los filósofos, también hoy es un ejercicio apreciado por los mismos científicos. Como apoyo a los procesos complejos de pensamiento, el ejercicio epistemológico ayuda “...a combatir las insularidades disciplinarias, tan dañinas a veces, para establecer un nomadismo del significado y convertirse así en portador de sentido...” (Simard, 2003:15).

En consecuencia, trabajar el conocimiento pedagógico como un discurso científico tiene muchas aristas. Implica hacer una ruptura epistemológica –tal como lo planteaba Bachelard en su obra clásica *La formación del espíritu científico* (1948/2004)- con las costumbres intelectuales ya asumidas que representan una traba para la investigación. ¿Seríamos capaces de cuestionar y problematizar lo que hemos heredado para que surja algo nuevo, científicamente consistente?

Y dígase lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que vincula el verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye (Bachelard, 1948/2004: 16).

Para el conjunto de los Lasalianos, hacer la pregunta sobre el conocimiento pedagógico lasaliano debería ser un reto y una provocación. Releer los textos lasalianos y construir a partir de ellos discursos pedagógicos no apriorísticos requiere madurar opciones filosóficas, políticas, teológicas y educativas no desdeñables. Por ejemplo:

⁵ Ejemplo del mundo anglosajón: “...Epistemology as the Study of how we achieve knowledge or rather how we think we achieve knowledge” (Freimuth, 2009:2). Del mundo Francófono: «...l’épistémologie étudie la formation et la structure des concepts et des théories scientifiques » (Simard, 2003:11).

- Toda pregunta sobre el sentido llama a la puerta de un estatuto filosófico determinado; el sentido de la vida, para muchas perspectivas, está fuera de toda discusión científica; para otras, sin embargo, forma parte esencial del fenómeno humano y, como tal, es científico. La pedagogía de inspiración lasaliana debería optar por la perspectiva filosófica que ofrezca el sentido de la vida más humanizador posible. Y eso comportaría también revisar su paradigma antropológico consecuente.
- Hacer la pregunta por una pedagogía que pone a los pobres como su sujeto preferencial implica una opción política donde la periferia se visibiliza para llamar la atención de una ciudadanía incómoda para los grandes sistemas políticos y económicos. Una pedagogía que piensa en el lugar del pobre se convertiría en defensora de los derechos de los niños y jóvenes; revisaría su manera de ejercer la autoridad, de comprender la gerencia educativa, la toma de decisiones y la construcción de proyectos de futuro.
- Afirmar que lo trascendente está presente en el itinerario humano de la escuela tiene relación con la capacidad para asumir una imagen novedosa de un Dios abierto a la experiencia humana, que se ha encarnado y que camina con su pueblo. Esa perspectiva haría posible la irrupción de una pedagogía ecuménica enriquecida por el diálogo y el encuentro, que optaría por la propuesta y dejaría a un lado la imposición de los saberes, de las opciones y de las actitudes.

En fin, establecer el vínculo entre los grandes temas propuestos por el pensamiento lasaliano con la complejidad de la realidad actual implica asumir, sin lugar a dudas, que el discurso pedagógico es un ejercicio profundamente humano y, como tal, se sitúa en un hoy y aquí. En consecuencia:

...la pregunta sobre el sentido que tiene la educación hoy es central, ya que en ella se articulan dimensiones muy profundas de nuestra memoria social con perspectivas futuras y la construcción de alternativas históricamente viables, de tal manera que sea posible encarnar desde lo educativo lo que significa ser actor y decidir entre opciones (Gómez Sollano, 2002:260).

Esta perspectiva abre, sin embargo, otro abanico de discusiones sobre la cientificidad del discurso pedagógico. En efecto, Vargas y Gamboa (2008) asumen la pedagogía como un proyecto de formación, "...un problema filosófico del sentido con el que los seres humanos dan contenido a sus horizontes de ser, en la construcción de proyectos individuales y colectivos" (2008:53). Siendo así, entienden la pedagogía como una forma intersubjetiva de construcción de la identidad de los sujetos y de las diversas culturas de sus pueblos, en sintonía con sus proyectos sociales y políticos. Sin embargo, estos autores concluyen que la pedagogía no es una ciencia y que, por lo tanto, no es posible hacer epistemología de sus resultados. Y esto, porque para ellos el discurso pedagógico "...está conformado por la racionalización de las experiencias que suceden en el aula, en el ejercicio de la enseñanza de saberes. La lógica de las ciencias no tiene por objeto el estudio de las prácticas y su racionalización" (Vargas y Gamboa, 2008:54). Más adelante afirman: "el ejercicio de la pedagogía se orienta en la construcción de neonarrativas en las que los sujetos... 'se narran', más que a la formulación de postulados universales" (Vargas y Gamboa, 2008:55).

Por su parte, otro autor, Klaus Runge (2002) propone una mirada a la pedagogía que va más allá de las consideraciones estrictamente científicas:

... lo que importa ahora no es tanto si la pedagogía se legitima –a sí misma- como ciencia o no en ese sentido tradicional, sino que lo que interesa es que ella está en capacidad de validarse a sí misma como saber, y esto tanto en un sentido teórico como práctico. De este modo, la pregunta por la ‘identidad’ de la pedagogía ya no queda circunscrita a la pregunta por su ‘cientificidad’ o por lo que se podría denominar su ‘continuidad histórico-pragmática’ dentro del orden de las ciencias. Lo que acá se valida no es tanto la estructura formal, lógica... sino su competencia pragmática y reflexionante dentro del orden del saber y de la realidad... [su] capacidad para investigar... una parte de la realidad y reflexionar y producir saberes sobre ella, y, así, repercutir sobre...lo que se piensa de ella... (Klaus Runge, 2002:9-10).

Consideramos, pues, que la discusión sobre la pedagogía sigue estando abierta y difícilmente encuentra un consenso general. En este marco, avanzar en el estudio crítico de la pedagogía, en camino hacia una mayor comprensión de la herencia lasaliana, nos compromete a asumir que el discurso pedagógico podría ir más allá del dato propio de la racionalidad científica⁶ para situarse “... en el terreno de la historicidad de los procesos de lo que esto supone para ampliar su horizonte de vida, sea en espacios vinculados con la transmisión de producción del conocimiento o con aquellos que organizan simbólicamente la realidad a partir de interacciones diversas...” (Gómez Sollano, 2002: 276). Hay una competencia pragmática evidente -de la misma pedagogía- que nos ayuda a reconstruir y crear nuevos discursos.

Entendemos, entonces, que podríamos caminar hacia la consideración de una racionalidad científica pedagógica en diálogo con una perspectiva histórica. Esta búsqueda induciría, a su vez, a una pregunta por el ser humano y su proyecto de vida. Desde estas consideraciones, deseamos abrir la pregunta hacia la mirada de lo lasaliano como discurso pedagógico con características propias.

Una mirada a la producción lasaliana fundante

La producción escrita lasaliana de los orígenes se circunscribe en el contexto de la modernidad de los siglos XVII-XVIII. Comenius, con su *Didactica Magna*, junto con La Salle, especialmente por su *Conduite des Écoles*, representan dos hitos importantes a considerar como fundadores-testigo en camino a la conformación de un discurso pedagógico. Ellos marcan el inicio de una comprensión sistemática del quehacer de la escuela desde las claves de lectura propias de sus épocas respectivas.

Ambas experiencias fueron ampliamente revisitadas en el siglo XIX y cuestionadas como tradicionalistas por la Escuela Nueva de finales del siglo XIX y comienzos del XX⁷. Autores

⁶ Este cruce entre la racionalidad científica y la historicidad es esencial para comprender la propuesta epistemológica del presente potencial desarrollada por Hugo Zemelman. En ella se articulan dimensiones muy profundas de la memoria social con perspectivas futuras y la construcción de alternativas históricamente viables (cf. Gómez Sollano, 2002: 260).

⁷ Narodowski afirma: “... la pedagogía de mediados y finales del siglo XIX también es profundamente retroactiva respecto de los siglos XVII y XVIII: La Salle y Comenius vuelven renovados, reelaborados por no pocos pedagogos del siglo XIX.” (Narodowski, 1999: 187).

como Montessori, Ferrer i Guardia, John Dewey, Giner de los Ríos, Freinet, Neill, Makarenko, Piaget, Milani, Freire y Stenhouse, entre otros, dieron un vuelco al discurso pedagógico en el siglo XX, desmarcándose de la escuela clásica, en busca de nuevos derroteros, de nuevos desafíos, de nuevas perspectivas. Incluso, el discurso deconstructivo de finales del siglo XX ha encontrado de la mano de Michel Foucault una forma original, pero quizás bastante sesgada, de comprender el texto de la *Guía de las Escuelas*, para analizar la conformación de la disciplina escolar y de la comprensión del poder en la sociedad⁸.

Pero vayamos al inicio, al momento fundacional lasaliano. Juan Bautista de La Salle, sacerdote y teólogo, conforma una comunidad estable de maestros asociados para el servicio educativo de los pobres, consagrados de la mañana a la noche en la escuela⁹. Es esta comunidad la que va madurando procesos escolares, siempre en respuesta a las necesidades de sus destinatarios¹⁰. Analizando su itinerario, su experiencia nos recuerda las características de lo que hoy se identifican como comunidades de aprendizaje profesional¹¹: era una comunidad centrada en una escuela que funcionara regularmente bien¹²; sostenida por el esfuerzo de maestros que aprendían su oficio gracias al apoyo y la retroalimentación recíproca; y, organizada en función que sus resultados animaran a los padres de los niños, generalmente analfabetas, a consentir que sus hijos terminaran con éxito su formación¹³.

En función de esta experiencia, ¿es posible como lasalianos pensar en una nueva narrativa pedagógica, fundada en nuestra manera original de organizar nuestras escuelas? Pensemos que nuestro quehacer fundante recogió e hizo síntesis ecléctica de una práctica poco conocida y consensuada en su época, pero que gracias al trabajo cotidiano de los Hermanos fue universalizada. ¿Acaso esta dinámica no está como telón de fondo de la *Guía de las Escuelas*?

Entendiendo que los discursos son prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan (cf. Foucault, 2005:81), estamos invitados a visitar nuestra práctica educativa inicial

⁸ En efecto, en su obra *Vigilar y castigar*, utiliza textos de la Guía de las Escuelas para analizar el desarrollo del poder en la escuela moderna. Sin hacer un balance de la obra lasaliana en su conjunto, Foucault entiende al maestro como trabajador disciplinario y mecánico de un manual sin espíritu (cf. capítulos sobre la Disciplina: Los cuerpos dóciles, El medio del buen encauzamiento y El panoptismo).

⁹ “El fin de este Instituto es dar cristiana educación a los niños; y con este objeto tienen las escuelas para que, estando los niños mañana y tarde bajo la dirección de los maestros, puedan estos enseñarles a vivir bien, instruyéndolos en los misterios de nuestra santa religión, inspirándoles las máximas cristianas, y darles así la educación que les conviene” (RC 1.3).]

¹⁰ “Considerad que es proceder harto común entre los artesanos y los pobres dejar a sus hijos que vivan a su antojo, como vagabundos, errantes de un lado para el otro, mientras no pueden dedicarlos a alguna profesión; y no tienen ninguna preocupación por enviarlos a la escuela... Sin embargo, las consecuencias de esto son desastrosas, pues esos niños pobres, acostumbrados durante años a llevar vida de holganza, tienen luego mucha dificultad para habituarse al trabajo... Dios ha tenido la bondad de poner remedio a tan grave inconveniente con el establecimiento de las Escuelas Cristianas...” (MR 194,1,1-2).

¹¹ Trabajos de Dufour et al. reseñados por Fullan (2010:1100) en una investigación sobre el cambio educativo.

¹² “Este Instituto es de grandísima necesidad porque, estando los artesanos y los pobres ordinariamente poco instruidos, y ocupados todo el día en ganar su sustento y el de sus hijos, no pueden darles por sí mismos la instrucción que necesitan, y educación honrada y cristiana. Procurar este beneficio a los hijos de los artesanos y de los pobres, tal ha sido el motivo por el cual se han instituido las Escuelas Cristianas” (RC 1,4-1,5).

¹³ Estudios en el área de las Comunidades de Aprendizaje Profesional han definido tres características esenciales para promover una cultura escolar: 1. se asegura que los estudiantes aprendan; 2. promueven una colaboración entre grupos de maestros; y, 3. se enfocan en resultados conectados con la mejora de la práctica instruccional (cf. Fullan, 2010:1100).

para develar las lógicas que dieron razón a los discursos que hoy hemos recibido en calidad de procesos madurados en el tiempo. La *Guía de las Escuelas*, las *Meditaciones para el tiempo de Retiro*, y las demás obras fundantes del pensamiento lasaliano, son testigos de un primer momento de constitución de una manera de comprender el quehacer educativo, desde una racionalidad vivida en tensión con un proyecto de humanización en clave cristiana. Por lo tanto, era un discurso con un componente de historicidad, de conformación de un proyecto de hombre nuevo. Representa en su conjunto un ejercicio transdiscursivo que hoy plantea nuevos desafíos a la comprensión de los procesos de humanización en clave de Evangelio.

Hacer hoy de la pedagogía lasaliana un objeto de estudio podría significar el abrir la posibilidad de recuperar nuestra memoria educativa, sometida a los avatares de un pragmatismo escolar que nos ha marcado como educadores reconocidos. Sería interesante evidenciar para qué y para quién nació la pedagogía lasaliana; cuáles fueron las prácticas educativas a que dio lugar y, finalmente, qué proyectos de futuro promovió. Estas tres dimensiones podrían servir de encrucijada entre lo que esperamos encontrar en el discurso pedagógico lasaliano: el encuentro entre una racionalidad científica y un proyecto histórico, ambos elementos indispensables para comprender un itinerario que aún continúa.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, Gastón (2004). *La formación del espíritu científico*. 25° ed. en español. México: Siglo XXI Editores. (Traducido al español en 1948).
- Freimuth, Hilda (2009). Educational Research: An introduction to basic concepts and terminology. *UGRU Journal*. Volume 8, pp. 1-11. Disponible en: <http://www.ugr.uaeu.ac.ae/acads/ugrujournal/docs/PEER.pdf>. Fecha de la consulta: agosto 2011.
- Fullan, Michael (2010). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 15 (47), pp. 1100-1106.
- Gómez Sollano, Marcela (2002). Epistemología del presente potencial y educación desde la perspectiva de Hugo Zemelman. En: Marcela Gómez Sollano (coord.). *Teoría, Epistemología y educación: debates contemporáneos*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México y Plaza y Valdés, S.A. de C.V., pp. 257-296.
- Narodowski, Mariano (1999). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique Grupo editor S.A.
- Runge, Andrés Klaus. Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Rev. Ped.* [online]. set. 2002, vol.23, no.68 [citado 04 Octubre 2011], p.361-385. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300002&lng=es&nrm=iso. ISSN 0798-9792.
- San Juan Bautista de La Salle (2001). *Obras Completas*. Madrid: San Pío X.
- Simard, Jean-Claude (2003). Culture scientifique, épistémologie et pédagogie. *Pédagogie collégiale*. Vol 16 (3), pp. 11-16.
- Soler, Léna (2009). *Introduction à l'épistémologie*. Paris : Ellipses Édition Marketing S.A.

Vargas Guillén, Germán y Gamboa Sarmiento, Sonia Cristina (2008). Didáctica de la condición postmoderna. De las competencias a la cooperación. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. Vol. 6 (1). Enero-Junio 2008, pp. 51-59.

9