

El lugar de la pedagogía en las ciencias de la educación en Francia**Armando Zambrano Leal¹***Resumen**

Las Ciencias de la Educación en Francia son ampliamente reconocidas por tratarse de uno de los paradigmas mejor consolidados en Occidente, llegando a ser la identidad paradigmática educativa de esta sociedad. La complejidad del hecho educativo constituye su objeto. El estudio sobre su historia, desarrollo y consolidación se hace relevante, toda vez que en nuestro medio aún persiste la idea según la cual ellas aglutinan tan sólo un conjunto de disciplinas sin unidad y proyecto. Siendo el espacio social e institucional donde se ventilan las cuestiones vivas de la educación, las Ciencias de la Educación abrigan en su seno a la Pedagogía y a la didáctica. En este horizonte buscamos comprender, a través de este artículo, la génesis y consolidación de esta disciplina universitaria y el lugar que en ella ocupa la Pedagogía.

Palabras clave: Ciencias de la educación, pedagogía, dimensión, programa, sujeto, institucionalización

Summary

Education Science in France is amply recognized as being one of the best structured paradigms in the western world, almost to the extent of being the paradigmatic educational identity of this society. The object of this educational fact is its complexity. The study of its history, development and consolidation becomes relevant in our environment. The idea that they agglomerate only a set of disciplines without unity or purpose still persists. Being the social and institutional environment where lively educational issues are ventilated, the science of education includes Pedagogy and Didactics. With this horizon, we seek to understand through this article, the genesis and consolidation of this university discipline and the place Pedagogy occupies.

Key words: Sciences of the education, pedagogy, dimension, program, subject, institutionalization

* Texto recibido el 25 de abril de 2003 y arbitrado el 18 de julio de 2004.

¹ Director de Posgrados en Educación, Universidad Santiago de Cali. Profesor del doctorado en Educación de la Universidad del Valle. Profesor invitado del doctorado en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades Públicas de Colombia (Rudecolombia). E-mail: adire@uniweb.net.co

Presentación

El paradigma de las Ciencias de la Educación es muy reciente en la historia francesa. Su surgimiento apenas cuenta con algo más de treinta años. Mientras en otras culturas se había consolidado, tempranamente, un campo de estudio del hecho educativo, en esta sociedad surge, en los primeros años del siglo XIX, la necesidad de organizar el paradigma. La obra del padre de la sociología francesa desempeñó un papel decisivo en tan importante empresa. El texto *Sociología de la educación*, escrito por Durkheim y publicado en 1922 en la Editorial Vrin, sienta las bases conceptuales del concepto de educación y de pedagogía, inexistentes hasta la fecha. A partir de esta obra, algunos teóricos de la educación se dieron a la tarea de impulsar la creación de un campo de estudio que permitiera formar especialistas en educación. Esta iniciativa contó con la participación decisiva del Estado francés, resultado de la concepción pública que se tiene de la educación y que aún subsiste en nuestros días como uno de los logros sociales más importantes. En efecto, fue tan sólo en 1967 que las Ciencias de la Educación aparecen en el escenario institucional universitario francés. A partir de esta fecha, nacen las facultades y los institutos de Ciencias de la Educación, donde se imparte una formación profesional e investigativa a través de los programas de licenciatura, maestría, el diploma de estudios avanzados, doctorado Nuevo régimen y la habilitación para dirigir investigaciones. Las Ciencias de la Educación atienden un público heterogéneo. Allí se reúnen profesionales de todas las disciplinas científicas con el único fin de estudiar y comprender la compleja manifestación de las prácticas educativas en un orden que atraviesa múltiples problemas, diversos discursos, complejas relaciones entre sociedad, Estado, familia, economía, población, escuela, etc., y en la que aparecen cuatro grandes campos conceptuales: formación, educación, pedagogía y didáctica. La investigación cruza los procesos de formación y desemboca en la constitución de un gran campo de comunidades académicas dedicadas al estudio de los medios y finalidades del hecho educativo. Por esto mismo, esta disciplina universitaria no presenta, en su esquema de programas, los estudios universitarios generales². Son variados y complejos los campos de intervención de esta disciplina. Uno de ellos tiene que ver con la formación de los docentes, el cual mantiene sus respectivas conexiones con otros subcampos tales como la profesionalidad, la historia, las prácticas sociales, etc. Los campos de estudio de las Ciencias de la Educación encuentran unas estructuras institucionales paralelas como son los Institutos Universitarios de Formación de Docentes (IUFM), órganos oficiales encargados de formar a los profesores en su nivel básico y continuo, el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP), las asociaciones de investigadores en Ciencias de la Educación, las comisiones regionales, etcétera.

Dentro de las Ciencias de la Educación tienen presencia activa unos conceptos fundamentales que favorecen su consolidación. En el caso de la pedagogía, la reflexión teórica sobre la práctica y la comprensión del hecho educativo contribuye a su afianzamiento. Del mismo modo, la didáctica aparece como un espacio conceptual muy valioso donde tiene asiento la investigación en torno a la génesis, circulación y apropiación del saber, y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje³. La afirmación de

² El Sistema Universitario Francés organiza los estudios superiores así: diploma universitario de estudios generales (DEUG) que corresponde a los dos primeros años de universidad (primer ciclo), licenciatura, maestría o máster (segundo ciclo). A partir del diploma de estudios avanzados (DEA), el doctorado Nuevo régimen (Thèse Nouveau Régime o de tercer ciclo) y la habilitación para dirigir Investigaciones –nivel más alto de estudios universitarios– se habla del tercer ciclo. Entre la maestría y la tesis se pueden cursar unos estudios científicos específicos que corresponden al Diploma de estudios científicos superiores (DESS). Existen otros diplomas universitarios especializados que se imparten entre el primer y el segundo ciclo.

³ Estos conceptos son expuestos por Armando Zambrano Leal en un libro que saldrá publicado próximamente y cuyo título es *Didáctica, pedagogía y saber*.

estos dos conceptos no deja de despertar molestias en ciertos espacios intelectuales. Por ejemplo, algunos sectores de la filosofía llegan a cuestionar su hegemonía, lo que en el fondo contribuye con su reconocimiento y consolidación. Por esto mismo, nos interesamos en este artículo, a estudiar el lugar que mantiene la pedagogía en el paradigma que nos ocupa. Con ello buscamos comprender el desarrollo –del singular al plural– de las Ciencias de la Educación, los conceptos y dimensiones de la pedagogía y sus relaciones de filiación con el paradigma.

1. Preámbulo a la génesis de las Ciencias de la Educación

De acuerdo con Gautherin, en 1883 el escenario académico francés contaba con la *science de l'éducation* (1995: 45-54) aludiendo, en especial, a dos cursos universitarios. El primero se refería a la *ciencia de la educación*, creado por el Ministerio de Instrucción Pública para ser dictado, en París, por el filósofo Henri Marion. El segundo, era de *pedagogía*, organizado en 1884 por la Municipalidad de la ciudad de Bordeaux, a cargo del sociólogo Alfred Epinas. Aparte de estos dos cursos, en la mayoría de las universidades francesas, excepto la d'Aix y la de Poitiers, se abrieron unos cursos muy cortos bajo la denominación de *science de l'éducation* como *pedagogía*⁴. Estos cursos nacieron en dos momentos muy importantes en la transformación de la Instrucción pública: la aplicación de las leyes Ferry con las cuales se instauraba la gratuidad de las escuelas primarias públicas, la obligación de la instrucción primaria y la laicidad de las instituciones escolares (46). Curiosamente, los cursos de *ciencia de la educación* eran impartidos, algunas veces en las municipalidades o en las facultades de Letras y se reducían a un curso magistral y a una conferencia universitaria semanal, cuyos contenidos gozaban de la autonomía del profesor. En algunas municipalidades, estos cursos estaban a cargo de algunos directores de las Escuelas Normales o por un profesor que no necesariamente era filósofo. Los cursos, se impartían de manera espontánea, no constituían un programa sólidamente organizado en el marco de una disciplina científica que pudiera desembocar en un grado académico del nivel de licenciatura, maestría o doctorado. Los profesores que participaban no estaban agrupados en una comunidad académica, como sí fue el caso, por ejemplo, de los historiadores, los filósofos o de los sociólogos; tampoco crearon revistas especializadas. La mayoría de ellos publicaron sus artículos en la *Revista de Filosofía*, la de *Metafísica* y de *Moral*. A manera de ejemplo, el *Anuario de Sociología*, fundado por el sociólogo Emile Durkheim no registraba artículos sobre sociología de la educación (48).

De otra parte, la singularidad de la *ciencia de la educación* se expresaba por el dominio que tenía la psicología del desarrollo de la inteligencia sobre el educar, restringiendo su objeto a la manera como los niños aprendían. Los aprendizajes de *l'enfant*⁵ justificaban un determinado señorío sobre la educación como sistema prematuramente social. La hegemonía de la psicología sobre los asuntos de la inteligencia humana eran insuficientes

⁴ En las universidades de Lyon, Montpellier y Nancy los cursos estaban a cargo de los filósofos Thamin, Dauriac y Egger. En 1887 se inauguró otro curso en Toulouse y en la Municipalidad de Lille. Grenoble inaugura el curso en 1898, Dijon en 1899, Besançon en 1903, Alger en 1906, Rennes en 1907, Caen en 1910 (Gautherin, 1995: 46).

⁵ Preferimos utilizar el término en francés, dado que éste se referirá a una determinada edad, así como a los aspectos directamente relacionados con la dependencia frente al otro. Nos abstenemos de utilizar el concepto de niño, pues en la cultura francesa remite a otros momentos de la edad temprana. Esto tiene sus implicaciones en el lenguaje educativo. Por ejemplo, en la sociedad francesa existen tres nociones para referirse al estudiante, enfant, élève, étudiant. Véase, Armando Zambrano Leal, texto de la ponencia *Aportes para una historia de lo escolar: el sujeto como perspectiva gramático-histórica en las Ciencias de la Educación en Francia*, México, mayo de 2003.

para encarar un debate decidido sobre la educación como hecho complejo. A la par, muchos filósofos rehusaban hablar sobre el objeto de la educación desde una perspectiva de sus condiciones, los procedimientos y las dificultades de los aprendizajes. Casi no había un interés objetivamente marcado en la filosofía francesa que permitiera entamar la compleja tarea del educar. No aparece, en este periodo, un filósofo cuyos trabajos hubieran estado dirigidos a tratar el valor de la educación, en tanto campo teórico y práctico, orientado por un conjunto de parámetros epistemológicos respecto de sus fines y principios. Los cursos donde aparecía el objeto de la educación, eran más especulativos que críticos. En esta ausencia, la relación de la educación con el sujeto quedaba supeditada a la especulación. De hecho, en Francia, la categoría de sujeto se incluiría en los discursos de la educación tan sólo a partir de mediados de la década de los setenta. Probablemente ello explica cómo la filosofía, aun en nuestros días, ataca de manera frontal a quienes representan, por su alto grado de producción científica, a la pedagogía. En general, la filosofía ha mantenido una cierta distancia e *incredulidad* respecto del hecho educativo –aun si ella contribuyó, de manera indirecta, junto con la sociología y la psicología de la inteligencia, al surgimiento de la psicopedagogía–. Quizás, el único filósofo que haya encarado, de manera decidida y frontal, el problema del hecho educativo, ha sido Olivier Reboul. Aunque este intelectual aparece en la escena del paradigma y sus debates, una vez la *Science de l'éducation* adquiere el título en plural de *Sciences de l'Education*, sus trabajos han constituido una referencia importante para los especialistas⁶.

Dado que el desarrollo de la inteligencia había alcanzado un punto de interés extremo (Cellerier, 1887), la psicología se apoderaba paulatinamente del educar y buscaba demostrar la relación exclusiva entre educar e individuo. Las cuestiones vivas del sujeto no estaban en el orden del día, pues aspectos tales como la relación social y política, las cuestiones vivas de la cultura, la epistemología de los saberes no constituían una preocupación mayor. Esto hacía que la pedagogía no existiera, y mucho menos la didáctica. Las *situaciones educativas*, reducidas a su máxima expresión, estaban dominadas, al extremo, por el hacer instrumental. Para ello se tomaba a los individuos como objetos de aprendizaje, pero sin miramientos a la exterioridad y, menos aún, respecto de los contextos culturales donde tenía origen el *desarrollo de la inteligencia*. La escuela, era, por tanto, una cuestión poco explorada por la *science de l'éducation*. Sus relaciones con el medio no causaban mayor preocupación en los filósofos y psicólogos. Éstos, curiosamente, se dieron a la tarea de fundar la *psicopedagogía*, la cual podría entenderse como un lugar obligado, dirigido a todos aquellos que proseguían estudios para ejercer como profesores.

Por esta época, entonces, el hecho educativo no alcanzaba a ser más que un objeto borroso, casi inexistente en la discursividad de los psicólogos y filósofos. Para ellos, el acto educativo sólo comprendía el acto de inteligencia, lo cual presuponía instrumentar sin reflexionar, predecir sin estimar los contextos de desarrollo del sujeto, observar dicho desarrollo a través de *tests* que, en principio, podían medir los aprendizajes y no sus disposiciones, como tampoco sus elaboraciones históricas. En arraigo a la cultura, los aprendizajes se explican, hoy, como producciones complejas, íntimamente ligadas a los mundos de representación en donde se encuentre instalado el sujeto. En este marco, se podría decir que entre 1883 y 1914 no existía, en realidad, un paradigma debidamente consolidado donde se pudiera tratar, en su complejidad, el hecho educativo. Como se sabe, todo paradigma además de ofrecer explicaciones de la realidad, también la ordena y la delimita, arbitrariamente, a través del lenguaje. El paradigma unifica las proposiciones

⁶ En efecto, este profesor escribiría, entre muchos textos, uno muy especial dedicado a la filosofía de la educación: *Philosophie de l'Education* (1977).

de la realidad y entrecruza conceptos para iluminar, aunque, en últimas, termine encegueciendo a los sujetos (Morin, 1990).

A la par, mientras la sociedad francesa poseía tres principios sociales gramaticalmente estructurados y de referencia para los sujetos –libertad, igualdad y fraternidad–, el tema de la educación era objeto de un menosprecio incalculable. Si bien, con estos principios se pretendía ordenar la cuestión del individuo en la sociedad, el educar circulaba por fuera de toda preocupación pública. Entendemos lo público como el lugar supremo donde los sujetos pueden trascender en función de un esfuerzo colectivo. Lo público se nutre, en últimas, de la educabilidad, en tanto fundamenta la responsabilidad total en la sociedad. Como responsabilidad, se asume el grado de seguridad sin el cual no podría existir el sujeto. La individualidad, por el contrario, existe en la inseguridad. Sólo hay individualidad porque no existe implicación alguna de lo público, debilitándose así la posibilidad de construir la firmeza en el lenguaje del sujeto. Entre individualidad y seguridad acontece la mirada colectiva, y es allí, precisamente, donde lo público emerge. El uno está seguro porque lo público así lo garantiza, ya sea desde la educación, o bien a través del reconocimiento explícito de lo otro. Desconocer una tal lógica, conduce, inevitablemente, a la imposición de la individualidad. Por tanto, la educabilidad implica apertura y hospitalidad. La apertura sólo acontece en la emergencia del sujeto y su desvinculación de la individualidad. Ella está dada por el reconocimiento implícito del otro; es decir, por su capacidad de trascender y de posibilitar mi trascendencia. La trascendencia primera es aquella donde existe la seguridad de un devenir sin límites. Por su parte, la hospitalidad reconoce un lugar de acogida, advierte la presencia desinteresada y motiva la permanencia en el otro. Estos dos conceptos, en la pluma de Levinas (1982), vienen a potenciar lo público como responsabilidad total (*totalité*). Así, la educabilidad, en tanto concepto invisible del educar, remite a la cuestión ética respecto de la educación del otro.

En concordancia con los precarios desarrollos del concepto de educar que vivía la sociedad francesa a finales del siglo XIX, se legitimaban unas prácticas contrarias a la hospitalidad y la acogida. La inexistencia del sujeto como concepto operante en la discursividad escolar traslucía, nítidamente, una sociedad al extremo excluyente. Los tres principios supremos, por su limitado desarrollo, impedían llevar a cabo un proyecto maduro de democracia, ésta aparecía esbozada de manera formal, careciendo de un lugar real y de una construcción teórica fuerte donde se acogiera, públicamente, a los sujetos en su diversidad. Mientras los tres principios mantenían una escasa operatividad, las cuestiones escolares daban cuenta de una realidad única, pues la institución escolar era excluyente; sus prácticas y formas de entender el educar no correspondían con la naturaleza de estos principios, la escasa o nula cobertura escolar para los niños y niñas del campo, la marcada selección entre clases sociales y sexos, así lo dejaban ver (Picut, 1996). En consecuencia, existía una escuela para pobres y otra para ricos; el sistema escolar apenas se estaba fundando sobre los pilares de la educación gratuita para todos. No existiendo un paradigma de referencia institucional, la escuela y, en general, las cuestiones del educar y del formar quedaban al margen de las preocupaciones estatales. De esta manera, los tres principios fundamentales de la Revolución Francesa aparecían como inconclusos en medio de la ausencia paradigmática; la falta de una definición estable sobre el Educar y de sus conceptos operantes se hacía evidente en las limitaciones del sistema escolar. La realidad escolar demostraba la incoherencia entre unos principios y la práctica social. El ideal ilustrado del educar chocaba, de manera frontal, con las prácticas excluyentes del sistema educativo. Importante, para nuestro caso, la presencia de los tres principios, ya que ellos se constituyeron, como lo veremos más adelante, en la referencia textual y discursiva para definir el concepto de educar.

2. La génesis del paradigma en la obra de Emile Durkheim

Frente a tal situación, el sociólogo francés Emile Durkheim se dio a la tarea de escudriñar la incoherencia entre educar y los tres grandes principios. Fue así, como sus trabajos sobre educación y sociología le permitieron postular que la sociedad francesa no podía hacer realidad estos principios si ella no se dotaba de una definición de educación, ya que no aparecía, de manera clara, ni siquiera en la Constitución de la República. Tal vez por ello, este sociólogo observaba una extraña confusión entre educación y pedagogía⁷, lo cual hacía imposible deslindar el momento instrumental del reflexivo. La insuficiencia conceptual, tanto de la educación como de la pedagogía, impedían ver con claridad sus dimensiones, funciones y objetos. Según él, la educación es la acción que ejercen los padres y *maîtres* sobre el niño, y la pedagogía es la teoría, entendida como las formas de concebir la educación (Durkheim, 69). Esta distinción no se observa en otros pensadores de la época. La amalgama de representaciones, unida a la pobrísima construcción paradigmática de la *ciencia de la educación*, promovía, en el seno del conjunto del sistema de educación, un ambiente empobrecedor y limitado. En su libro *Sociología de la educación*, Durkheim definiría la educación en los siguientes términos: “La educación es la actividad a través de la cual las generaciones adultas le transmiten a las generaciones más jóvenes los patrones culturales para que éstas puedan insertarse en la sociedad donde han nacido” (51). Con esta definición, que se mantendrá vigente, en su esencia, hasta nuestros días, el padre de la sociología francesa abriría las compuertas hacia un análisis de carácter mucho más científico. En especial, el aporte teórico de este sociólogo sería decisivo para el estudio del hecho educativo, en tanto hecho complejo. Se observa, en la definición, la introducción temprana –aunque con una elaboración muy en germen– del concepto del otro, el cual definirá como un sistema de ideas, sentimientos y de hábitos expresando, en nosotros, no la personalidad sino el grupo o los diferentes grupos de los cuales hacemos parte. Dicho sistema de ideas será, para este sociólogo, las creencias religiosas, las creencias y prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas. Todo este conjunto de creencias conformarían el ser social (51). Este aspecto será fundamental para la sociedad francesa, pues estableció las bases para leer *le fait éducatif* como un espacio simbólico donde poder observar la diametralidad de los sujetos. Antes de esta definición, el hecho educativo aparecía como un objeto directo, donde los sujetos perdían su propia perspectiva. El desarrollo de la inteligencia, si bien aportaba al esclarecimiento de las capacidades del aprendizaje en los niños, la potencia y eficacia de los instrumentos de enseñanza, también borraba por completo la presencia del sujeto. Éste, como se sabe, existe en relación con el otro, es decir, es perpendicular a la gramática del otro. No se es sujeto sino en el predicado que nos nombra y en el valor que adquirimos según la relación que mantengamos en la cultura a través de los otros.

Este sociólogo creía que los asuntos de la sociedad se resolvían a través de la educación. Cuando la sociedad entienda que el problema del educar es un asunto en extremo complejo, directamente ligado con la promoción de lo humano, ella podrá hacer posible los tres principios consagrados en la Constitución napoleónica. Pues, como ya lo señalamos, la educación tiene por encargo, en tanto discurso supremo de las prácticas de socialización, promover la materialidad de los referentes jurídicos. La concepción de hombre que una sociedad logre impulsar exigirá la construcción coherente de un sistema que la facilite y la promueva. El concepto, como nos enseña Deleuze (1994), logra su

⁷ En el capítulo segundo del libro *Education et Sociologie*, Durkheim, refiriéndose a la naturaleza y método de la pedagogía, señalaba lo siguiente: “Con frecuencia se han confundido las dos palabras de educación y de pedagogía, las cuales, exigen, por tanto, ser cuidadosamente diferenciadas” (1922: 69). Este aspecto será muy importante para el desarrollo posterior de las contemporáneas Ciencias de la Educación.

materialidad cuando es capaz de crear la tensión entre la pretensión histórica y la realidad donde este acontece.

Es así, entonces, como el concepto de educar, en Durkheim, tiene que ver con los procesos de socialización. Ésta se entiende como una construcción colectiva. El adulto se constituye en otro, cuya finalidad y trascendencia estaría dada por su preocupación constante en los procesos de compromiso a favor de las generaciones más jóvenes. No se puede llegar a la libertad si el educar es un asunto de desigualdad. Sólo el hombre deviene libre a través de la pertenencia a un espacio de cultura colectivo. Dicho espacio es producto de las construcciones colectivas y una mirada, decidida, desde el Estado. Por tanto, educar es una empresa común, preocupación de todos e inclusión de voluntades. En este sentido, el acceso a la libertad, señala Durkheim, comienza en la educación como una actividad provocada por los consensos sociales y los intereses colectivos que el Estado promueve a través de sus reglas de acción. Si bien es cierto que el educar no podía reducirse a unos cursos específicos, la cuestión del otro emergería, en la pluma de este sociólogo, como un signo potente para la educación. En esta perspectiva, la obra del padre de la sociología francesa provocaría un cambio radical en las percepciones sobre dicho concepto.

Ello se ve expresado ampliamente en las cuestiones intrínsecas del otro, del sujeto y del educar, aspectos que serán retomados seriamente por los forjadores del paradigma y problematizados, valga decir, asumidos por la *intelligentia*⁸. Educar, comienza a ser visto desde otro lugar, como un asunto de socialización, señalando por esta vía que los procesos de significación del sujeto acontecen en los espectros de la cultura. No se puede educar al otro si éste no es objeto de un decisivo reconocimiento. La ética, en este orden, va a producir un nuevo camino, pues como lo señala Durkheim, sólo manteniendo firme la mirada sobre el otro podremos indagar el cómo y el porqué de la pedagogía. Si bien estas cuestiones constituyen unos puntos de amarre del educar, su preocupación quedaría limitada a la enunciación de pedagogía, como una teoría práctica del educar (*Educación y sociología*: 70 y ss.). Ella proveía a la educación de los asuntos y espacios donde se reflexionaría, en permanencia, los asuntos del aprender y del enseñar. Esta visión fue, a nuestro juicio, extremadamente limitada aunque muy importante para la época. La pedagogía no se limita, en exclusivo, a la enseñanza bajo la forma de instrumentos, con el fin de llevar a cabo los procesos de socialización. Infortunadamente, este concepto tan valioso fue muy poco desarrollado por Durkheim. No obstante, él abrió el camino para que otros intelectuales pudieran avanzar en su cometido. La génesis del paradigma contemporáneo de las Ciencias de la Educación en Francia encontrará, así, su punto de partida en la obra clásica de Emile Durkheim.

3. Hacia la consolidación de las Ciencias de la Educación

Gracias a los aportes decisivos del padre de la sociología francesa, la diferencia conceptual entre educación y pedagogía permitió que cinco intelectuales se dieran a la tarea de construir y organizar un paradigma de referencia para pensar le *fait éducatif*. Los profesores Jean Vial, Guy Avanzini, Debese, Château y Gaston Mialaret devinieron pronto

⁸ En este plano, los trabajos de Merleau-Ponty, Sartre, Levinas, Ricoeur, Derrida, Deleuze, etc., constituirían un campo de reflexión decidido hacia la comprensión de la pedagogía. El concepto de "otro" aparece reidificado a la luz de las nuevas lecturas sobre el acto de educar. El hecho educativo no se puede comprender, en Francia, sino en relación directa con el sujeto. En este caso, la obra de Meirieu está atravesada de subjetividad, lo cual demuestra cómo, y hasta dónde, la categoría de sujeto es requisito indispensable para pensar el hecho educativo y la pedagogía (Le choix); también Hadji, en su obra *Penser et agir l'éducation*, y muchos otros textos, confirman lo aquí expuesto.

“los cinco mosqueteros” del paradigma actual (Zambrano, 2002). Estos cinco profesores dedicaron un tiempo considerable a la lectura de la obra de Durkheim comparándola con la historia de la educación en algunos países fronterizos. Mientras los alemanes hablaban tempranamente de la pedagogía social, los ingleses del currículo y los suizos de las ciencias de la educación; en Francia, apenas en 1957, se iniciaría su proceso de consolidación adquiriendo el carácter institucional en 1967, a través del decreto del 2 de febrero (Avanzini, 1977). De esta manera, la búsqueda intensa en la significación del educar sugería que dicho concepto estaba ligado a la pregunta por el hombre (Kant, 1974). A partir de ella, se daría inicio a los debates internos promovidos por estos intelectuales en distintos ámbitos académicos, especialmente en sus respectivas universidades. El hombre es una cuestión–objeto en las ciencias humanas, para lo cual se parte de la base del tiempo, el espacio y el deseo. No puede haber hombre por fuera de una mirada sobre su infinito, sobre su plasticidad y su coherente búsqueda de libertad. Lo que denominamos hombre es una construcción que se teje en las hendeduras del educar. Así, estos intelectuales comprenderían que la sedimentación del término estaría dada por la cuestión del hombre como su objeto central. Educar es procurar una libertad en el sujeto, es significarlo en su ser a través del tiempo, el espacio y el deseo. Sólo en la pregunta por las cuestiones del programa biológico, por los intensos miramientos en la condición de inacabamiento y las formas culturales propias de su actividad, el educar puede decir lo que el hombre es.

Por su lado, la filosofía alemana y la inglesa harían grandes aportes al paradigma de las Ciencias de la Educación en Francia. La libertad, entendida como la condición singular del educar, constituyó un buen punto de partida. Si se educa al hombre, éste alcanzará una libertad referida a las decisiones legítimas de la voluntad (colectiva). Nadie puede decidir sobre sí mismo si antes no ha emprendido la tarea de significar la libertad como un asunto de encuentro entre sujetos. Por tanto, la cuestión de la libertad no es una materialidad que se impondría desde la exterioridad al punto de limitar el acto de educar a un asunto de inclusión social. En general, se lee que la libertad acontece de manera histórica en el sujeto una vez éste entra en contacto con otros sujetos. Si la libertad es una construcción histórica producto del educar, la autonomía señalada por los *iluministas* constituiría la materialidad de dicha libertad. Ésta se refiere a la capacidad de desprendimiento que el sujeto puede producir a través de su educación. Se busca que el sujeto llegue a ser autónomo; es decir, que pueda decidir en acto de conciencia sobre su destino y referirse a los predicados de su historia como un asunto de maduración intelectual. La autonomía no tiene lugar en la espontaneidad, ella necesita de unos momentos que la puedan provocar en permanencia. Esto último encontrará una explicación en los aprendizajes⁹. Así, ser autónomo es poder mirarse en relación con el otro, promover un movimiento de independencia de sus pasiones y un mejoramiento –crítico– de lo imperfectible y de la plasticidad de lo humano. Ser autónomo es expresar una libertad que acontece cada vez que se busca la felicidad como un asunto de trascendencia. En esta dirección, los gestores de las Ciencias de la Educación encontraron un punto de partida sólido para abordar el concepto de educar, aunque éste no se restringió solamente a la explicación del educar en los términos de la *libertad* y *autonomía* del hombre, sino que fueron tras la búsqueda y configuración de otras nociones que les permitiera hacer visible el presupuesto mayor de toda actividad educativa.

⁹ Por ejemplo, es el caso en Meirieu, la libertad no acontece de un solo golpe, más bien, procede en instantes, gracias a la actividad del pedagogo. Esta lectura sobre la libertad sugiere una visión renovada del hecho educativo, pues, en la pluma de algunos teóricos, en la ocurrencia Alain, esta sería la finalidad última del educar. Por el contrario, en algunos intelectuales, posteriores a la década de los setenta, la libertad es una producción que solamente puede avizorarse en el tiempo del aprender (Le choix).

Frente a los principios de libertad, igualdad y fraternidad, señalaron oportunamente cómo su realidad práctica no podría ser posible si no se veía a la educación como un acto complejo. Este aspecto será una huella imborrable en el paradigma contemporáneo de las Ciencias de la Educación. La anterior percepción es comprendida rápidamente por los “cinco mosqueteros”. En la lectura realizada al texto de Durkheim, encontrarían que la educación es un asunto suficientemente complejo para ser tratado por una sola ciencia. De ahí se deduce que el conjunto de las Ciencias de la Educación se refiera a las ciencias humano-sociales, biológicas y exactas todas ellas interesadas por las cuestiones vivas del educar. En este sentido, la educación es el gran concepto de lo público, el lugar supremo del sujeto y el espacio de la virtud (Avanzini, 1977)¹⁰. Desde que fueron institucionalizadas, ellas devienen un espacio social y académico muy importante para la sociedad, orientado a organizar los conceptos relacionados con la educación de los sujetos; propiciará cambios importantes en las prácticas formativas de los actores educativos y permitirá tratar, en un cuerpo único de acción y reflexión, las cuestiones sociales, políticas, económicas, antropológicas, éticas y morales del educar.

Lo anterior no podrá ser explicado sino en función de un conjunto de hechos gubernamentales y sociales. En efecto, las Ciencias de la Educación se beneficiaron de los efectos producidos por un ambiente de reformas del sistema escolar. De acuerdo con Charlot, la historia del sistema escolar francés moderno tiene sus inicios en 1930, fecha en la cual la escolaridad deviene gratuita, o en 1933, cuando los estudios secundarios se imparten gratuitamente (1999: 158 y ss.). La reforma de 1959, bajo el gobierno del general De Gaulle, a través de una ordenanza, abre los liceos para todos los jóvenes franceses y prolonga la escolaridad obligatoria hasta los 16 años (158). Las reformas que sucederán después de esta fecha buscaron articular, sensiblemente, la enseñanza primaria, secundaria, técnica y profesional. Así mismo, el sistema escolar será, en adelante, piloteado en función de la producción, al ritmo de planes quinquenales de desarrollo económico, social y político, en el marco de la igualdad de oportunidades y democratización de la escolarización. Entre 1960 y 1970 sucederán otros hechos muy significativos: la creación de instrumentos técnicos, institucionales, organizacionales, creación de un mapa escolar por regiones, un sistema de estadísticas, creación de una nomenclatura conducente a diferenciar los niveles de formación (I-VI). En esta medida, aparece todo un conjunto de instancias gubernamentales, asociaciones académicas por disciplinas (APMEP)¹¹, las cuales facilitarían el trabajo de análisis del fenómeno educativo. Del lado de la producción, a finales de la década de los años sesenta, conceptos como el de movilidad escolar crearán las condiciones para reflexionar, junto a los académicos, la necesidad de la mano de obra calificada requerida por el sistema productivo. En este contexto surgirán nuevos conceptos: el de deseo, igualdad y el de poder. Todos ellos serán estudiados desde una óptica filosófica, política y ética. Así, las nacientes Ciencias de la Educación se verán confrontadas con un espacio de estudio al extremo complejo, para el cual, la *multirreferencialidad* hará inmensos aportes metodológicos¹².

Las Ciencias de la Educación tienen como objeto supremo el hecho educativo, el cual es, en principio, unívoco, aunque extenso en su configuración epistemológica. Este aspecto

¹⁰ Este texto se publica diez años después de que fueran institucionalizadas formalmente, en el ámbito universitario, las Ciencias de la Educación —el 2 de febrero de 1967—, a través del surgimiento de los institutos y facultades de Ciencias de la Educación.

¹¹ Por ejemplo, la Asociación de profesores de matemáticas

¹² El concepto de multirreferencialidad fue ampliamente trabajado, en el marco de la educación, por el profesor Jacques Ardoinio. Sus trabajos se inspiran de la pedagogía institucional de Michel Lobrot, así como del concepto de multidimensionalidad forjado por el sociólogo Georges Gurvitch (Ardoinio, 1990); también (Vers 247-258).

es importante, dado que constituye el centro del debate contemporáneo. En ciertas direcciones, algunos filósofos han querido, en reiteradas oportunidades, desconocer los avances en esta materia¹³. En otras, algunos *administradores*, instalados en el Ministerio de la Educación y la Investigación¹⁴ en Francia han pretendido *objetar* los avances que el paradigma ha alcanzado en aproximadamente treinta años de existencia madura. Independientemente de los debates, ellos buscan reflexionar el hecho educativo desde un andamiaje teórico bastante original. Al decir de Mialaret, esta disciplina universitaria¹⁵ trabaja sobre los factores que determinan las situaciones de educación. Aquí, el conjunto de Institutos y Facultades de Ciencias de la Educación propenden, desde líneas de investigación autónomas, esclarecer las condiciones generales de la educación y su relación con la institución escolar y afines; así mismo, buscan generar explicaciones sobre las condiciones locales de la educación en tanto situación y las condiciones legítimas de la relación propiamente educativa (Mialaret, 1976). Desde esta perspectiva, esta disciplina universitaria se organiza alrededor de varias subdisciplinas que estudiarán, desde sus modelos de inteligibilidad, las condiciones generales y locales de la educación, aquellas que buscan explicar las situaciones y el hecho educativo. Por su parte, la pluralidad de disciplinas hace que la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad tengan éxito en un ambiente de reconocimiento institucional. La capacidad investigativa, el número considerable de publicaciones y el estatuto de disciplina que integra las ciencias humanas son el testimonio directo de su importancia social¹⁶.

4. La pedagogía en el seno de las ciencias de la educación

Las virtudes del paradigma dejan ver rápidamente la presencia de uno de los conceptos operantes más importantes de las Ciencias de la Educación. Como lo señala Deleuze (1994), todo concepto procede de una historia compleja, su surgimiento no acontece en el arbitrario, ni por decreto. El concepto es una región de problemas idénticos en su naturaleza, cohesionados por una unidad universalmente válida. La identidad del concepto se gesta en el universal y esto le permite a las sociedades producir actos de identidad lingüística. La primera enseñanza del paradigma es que los conceptos provienen de intensas luchas y debates, teniendo su génesis en los intereses colectivos¹⁷. La capacidad de lenguaje común que un concepto produce sirve para que los actores puedan delimitar sus sentidos frente a las acciones y los campos concretos de referencia.

¹³ éase el debate entre pedagogos y filósofos, el cual tuvo lugar, en su primera versión, en la década de los años noventa. Fikielkraunt estuvo a la cabeza de este debate, impugnando, de alguna manera la inexistencia de la pedagogía y de su espacio vital, las Ciencias de la Educación (Meirieu et Develay, 1991). Una traducción al español de esta obra saldrá próximamente al público, gracias a los auspicios de la Nueva Biblioteca Pedagógica y la Universidad del Cauca, Doctorado en Ciencias de la Educación. En la presente década, el debate vuelve a tener lugar, curiosamente con los mismos autores. Philippe Meirieu, consideramos, ha enfrentado con bastante lucidez el debate, desde la plataforma de los institutos universitarios de formación de docentes (Meirieu, 2002).

¹⁴ Ministère National de l'Éducation et de la Recherche.

¹⁵ Nos atrevemos a utilizar esta denominación inspirados en la presentación que hace, Jean Claude Filloux en el capítulo sobre las Ciencias de la Educación, en la obra *L'Essor des Sciences de l'homme*, 1993.

¹⁶ Es importante señalar cómo, en menos de treinta años de vida autónoma, las Ciencias de la Educación han logrado acumular un acervo teórico bastante maduro. Por ejemplo, el elevado número de sustentaciones de tesis doctorales así lo demuestran. Entre 1969 y 1989 se defendieron públicamente 1.385 tesis en diversas líneas de investigación en la disciplina. Esto representaría un promedio de 69,25 tesis por año (Beillerot, 1993). A manera de ilustración, el profesor Meirieu ha dirigido 60 tesis de doctorado entre los años 1985 y 2000 (Meirieu, 2001: 32).

¹⁷ Cabe señalar la importancia que ha desempeñado la organización e institucionalización del paradigma, pues le ha permitido a la sociedad francesa contar con un conjunto de académicos, todos ellos dedicados con tesón a elucidar las complejas realidades del hecho educativo. Así mismo, la existencia del paradigma y, en general, su institucionalización, delimita el campo en términos de unidad académica.

Así, cuando se habla de pedagogía, no se habla ya de una teoría práctica del educar, como lo señalaba Durkheim. Bien por el contrario, los desarrollos históricos que dicho concepto ha tenido están ligados con los debates y movimientos de sedimentación que los actores producen en favor de las Ciencias de la Educación.

En este sentido, la cuestión de la pedagogía en Francia tiene que ver con un campo de reflexión sobre los valores que la sociedad, a través de sus prácticas y agentes, produce frente a la educación como conjunto de acción sistemática y cultural. Dichas nociones se refieren a las cuestiones vivas del sujeto, su espacio, el deseo, los aprendizajes, la enseñanza y, en general, todo aquello que tiene que ver con la cuestión axiológica sobre el porqué se educa a los sujetos. Es evidente que si la educación está referida a la pregunta por el hombre en términos de su libertad y su autonomía, la pedagogía se convierte en la región conceptual donde se cuestiona, anticipadamente, el hacer instrumental. Por ello, este concepto se refiere a la reflexión axiológica sobre el educar y no a la práctica cotidiana del aula de clase, la cual está más ligada a los asuntos de la didáctica. Este aspecto impide que ella sea tratada como la ciencia de la educación y, de hecho, así se expresa en los discursos de las Ciencias de la Educación¹⁸.

Para la mayoría de los teóricos de las contemporáneas Ciencias de la Educación en Francia, la pedagogía tiene por finalidad pensar las condiciones de emergencia de la libertad y la autonomía del sujeto. Estas dos nociones devienen unos asuntos concretos para la pedagogía, siendo alimentada por la literatura, el psicoanálisis, la lingüística, la antropología y otras ciencias humanas. Curiosamente, ella les ofrece, desde lo escolar, elementos a estas ciencias al punto de generar un campo de análisis variado y múltiple. La pedagogía no tendría un objeto directo, incluso preciso, a la manera de una disciplina científica. El hecho de que su tarea sea, de alguna manera, disímil, no la invalida para ser concepto y, en consecuencia, para pensar un conjunto de problemas propios a su naturaleza. Su finalidad estaría dada por las prácticas discursivas que circulan a lo largo de las producciones teóricas, y cuya génesis emerge de las prácticas del aula de clase y su espacio, la sociedad. ¿Por qué se educa al ser humano?, no es una cuestión que pueda ser tratada en los límites de una ciencia singular. Dicha cuestión procede de los sentidos que la pedagogía crea para desencadenar las figuras que explican el valor de educar. Así, la pedagogía se vuelve un concepto operante dentro del paradigma, una vez la lectura de los "cinco mosqueteros" dejó plasmado que ella no podía ser comprendida como una simple teoría práctica del educar. La mirada siempre compleja sobre el sujeto abre la perspectiva para pensar que sólo desde la pedagogía se puede advertir una filosofía primera que busca explicar su propia condición.

Los desarrollos de la pedagogía como una filosofía primera se encuentran en los procesos que ésta ha tenido a lo largo del paradigma de las Ciencias de la Educación. Hacia 1967, ella aparecía sujeta a los lineamientos del paradigma. Aprendió de las ciencias interesadas por el hecho educativo que los procesos de explicación de la libertad no podían restringirse sólo a las prácticas de la enseñanza y de los aprendizajes. La pedagogía se retrotrae a estas prácticas para abordarlas desde una mirada crítica y literaria. Así, el aprendizaje no se entiende exclusivamente como un proceso de inteligencia o como un incremento de la misma. Por el contrario, podría ser deducido como un conjunto de acciones filosóficas donde se advierte la presencia activa del sujeto.

¹⁸ Algunos teóricos de la Didáctica sostienen que la pedagogía es una relación avec la loi. Ha de entenderse esta relación como una forma de explicar los fenómenos ligados con el poder, la ética, la relación y distancia entre sujetos, etc. Por lo tanto, la Ley simbolizaría una opción objetiva del poder en su plena expansión semántica y discursiva.

Por tal razón, la pedagogía florece dentro de las Ciencias de la Educación como un concepto operante alimentado por dimensiones tales como el sujeto, el deseo, la libertad, el otro, el espacio, la escuela, educación, etc. En este sospechar sobre la complejidad del educar, la pedagogía se propuso, tempranamente, estudiar de manera decidida estos y otros aspectos, teniendo como referente el valor de educar. Por qué se educa un sujeto, no sería una cuestión propia del educar sino de la pedagogía. Desde esta perspectiva, ella desplaza rápidamente a la psicología, dado que trabaja directamente en el aula de clase pero se distancia para poder decir y actuar. A diferencia de la didáctica, la pedagogía trabajará sobre los aspectos éticos del educar y no sobre aquellos aspectos ligados con la apropiación de los saberes y sus condiciones de organización. Respecto a la trascendencia del sujeto en una sociedad donde la igualdad es el principio rector, la pedagogía ha logrado activar un conjunto de acciones discursivas –provenientes de la actividad investigativa– para señalar, a la manera de los grandes pedagogos, que el destino del sujeto sólo puede estar dado por la inclusión en la cultura. Si se piensa en la libertad y la autonomía del sujeto, esto sólo puede ser posible desde la referencia a la cultura. Por fuera de ella, existiría una aparatosa intención de instrucción, sin referencia a las cuestiones complejas de la existencia y la inclusión en los órdenes de la ética y la ciudadanía. La pedagogía en Francia se asoma a los problemas sociales, económicos, políticos y culturales de manera decidida para, desde ellos, propiciar senderos y caminos buscando alcanzar una única aspiración: reflexionar el cómo se deberían formar sujetos éticos. El asunto, entonces, del hombre como sujeto de la educación, encuentra en la pedagogía un punto de reflexión siempre de actualidad. No se trata simplemente de decir cómo hacer la clase, ni cómo planificar los temas y organizar los programas, sino tematizar las resistencias que gestan los sujetos en sus encuentros cotidianos en el aula de clase. Las cuestiones de la clase son objeto de estudio de la pedagogía desde un orden literario, de relato si se quiere. En este sentido, los pedagogos se encuentran en las teorías de la lingüística, la sociología, la antropología y, en general, en el conjunto de las ciencias humano-sociales; pero también la pedagogía se alimenta del arte, por ejemplo del cine, así como del lenguaje de las ciencias naturales y exactas.

Derivación y conclusión

El lugar que ocupa la pedagogía en las Ciencias de la Educación tiene sus inicios en la definición que Durkheim le aportó a la sociedad francesa. A lo largo de la historia francesa, ella aprende y se alimenta de las corrientes de la filosofía alemana, a través de conceptos como el de educabilidad, sujeto, cultura, crítica, viaje, etc. Si bien es cierto que la tradición filosófica francesa es más de carácter social, las cuestiones antropológicas críticas no están vacantes. En general, en este paradigma, ella debe ser comprendida como un aleatorio cuyo epicentro estaría en el aula de clase, expandiéndose a las otras esferas de la vida. Ella toca los asuntos externos para poder pensar las cuestiones vivas del aula de clase, se refiere a los acontecimientos de la realidad para abonar la discursividad del aprender y del enseñar; toma de las otras disciplinas para pensar su propia condición, y parte del hecho educativo para esclarecer la relación entre sujetos y educación. La pedagogía, pues, es una intensa idea en esta sociedad. Su génesis, historia y contemporaneidad se expresan en las preocupaciones teóricas sobre el sujeto educable. En cada una de ellas se devela algo cierto: no podemos pensar la educación del otro si no pasamos por los actos de reflexión incorporados a los tejidos del educar. Hoy, a diferencia de nuestra cultura, encontramos que en el paradigma contemporáneo de las Ciencias de la Educación en Francia, el equilibrio teórico está dado por la pedagogía, sin ella éstas perderían su cohesión. A la vez, sin el paradigma, la pedagogía no podría ser lo que ella es hoy: una pausa para ver y un espacio para interrogar el destino de lo

humano desde el valor que presupone la educación. Ella hace valiosas aportaciones a la formación de los docentes cuando interroga el hecho educativo, sus condiciones de realidad y las dimensiones complejas que comporta toda acción de formación. Por esto mismo, en los procesos de formación de los docentes no aparece como una *disciplina fundante*, tal como ocurre en nuestro medio. Es un campo de estudio atravesado por múltiples problemas, al punto en que ser profesor no significaría, de modo alguno, ser pedagogo. Este título sólo lo adquieren quienes tienen la capacidad de promover algún discurso sólido sobre el educar. Aunque el profesor está expuesto a las diversas formas de expresión de la pedagogía, su práctica no lo habilita para detentar tan noble título. La pedagogía y el lugar que ella ocupa en las Ciencias de la Educación tienen una historia. Conocer esta historia es ya un punto de partida que coadyuvaría en la identidad profesional del docente. Por esto mismo, es oportuno, hacia futuros trabajos sobre la comprensión histórica del paradigma, conocer de qué forma ella favorece la consolidación del campo de formación de los docentes, qué problemas trata, cuáles son sus discursos, qué relaciones mantiene con la didáctica. El desafío no es para nada fácil, aunque nos permitiría comprender, con más solvencia, aquellos debates que se ventilan aún en nuestro país.

Referencias Bibliográficas

Ardoinio, J. "L'analyse multiréférentielle des situations sociales", en *Psychologie clinique*, No. 3, 1990.

_____. "Vers la multireferentialité", en Hess, R. y Savoye, A. (dir) *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, Paris: Méridiens Klincksieck, 1988.

Avanzini, Guy. *Introduction aux Sciences de l'Education*. Lyon: Privat, 1977.

Beillerot, Jacky. *Les thèses en Sciences de l'Education, Bilan de Vingt Années d'Une Discipline*. Nanterre: Université de Paris X, Janvier, 1993.

Cellerier, Lucien. *Esquisse d'une science pédagogique*. Paris: Vrin, 1887.

Charlot, Bernard. "L'éducation objet de débat social et politique: France 1959-1992", en Jeannel, A. et al. (dir) *25 ans de Sciences de l'Education, Bordeaux: 1967-1992*. Colloque: Université de Bordeaux II, Département des Sciences de l'Education, 1994.

Deleuze, Gilles. *Qué es la filosofía*. Barcelona: Anagrama, 1994.

Durkheim, Emile. *Education et Sociologie*. Paris: Vrin, 1922.

Filloux, Jean Claude. "Las Ciencias de la Educación", en *L'Essor des Sciences de l'homme*, Tome 2. Paris: Dunod, 1993.

Gautherin, J. "Les sciences de l'éducation discipline singulière: 1883-1914", en Charlot, Bernard (dir) *Les Sciences de l'Education : Un enjeu, un défi*, sous la direction de, . Paris: Esf, 1995.

Hadji, Charles. *Penser et agir l'éducation*. Paris: Esf, 1994.

Kant, Immanuel. *Réflexions sur la pédagogie*. Paris: Vrin, 1974.

Levinas, Emmanuel. *Totalité et infini*. Paris: Biblio essais, 1982.

Meirieu, Philippe. *L'école: la Grande Explication*. Paris: Livre de poche, 2002.

_____. *Le Bars Stéphanie, La machine-école*. Gallimard: Folio Actuel, 2001.

_____. *Le choix d'éduquer: Ethique et Pédagogie*. Paris: Esf, 1994.

_____, et Develay, Michel. *Emile reviens vite..., ils sont devenus fous*. Paris: Esf, 1991.

Mialaret, Gaston. *Les Sciences de l'Education*. Paris: Puf, 1976.

Morin, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Esf, 1990.

Picut, Pierre. "De la Science de l'Education à la Sociologie de l'Education"; en *La Pédagogie aujourd'hui*. Paris: Dunod, 1996.

Reboul, Olivier. *Philosophie de l'Education*. Paris: Vrin, 1977.

Zambrano Leal, A. *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica, 2002.

_____. *Aportes para una historia de lo escolar: el sujeto como perspectiva gramático-histórica en las Ciencias de la Educación en Francia*. México, Ponencia, mayo de 2003.

