

**ARMANDO  
ZAMBRANO LEAL  
UD3285HED8001**

**CONTRIBUTIONS TO THE COMPREHENSION  
OF THE SCIENCE OF EDUCATION IN FRANCE  
CONCEPTS, DISCOURSE AND SUBJECTS**

**A Final Thesis Presented to  
The Academic Department  
Of the School in Social and Human Studies  
In Partial Fulfillment of the Requirements  
For the Degree of Doctor (Ph.D)  
Major Education**

**ATLANTIC INTERNATIONAL UNIVERSITY  
Honolulu, Hawaii  
SUMMER 2006**

## **Agradecimientos**

Este trabajo de tesis doctoral es el resultado de varios años de esfuerzo, reflexión y crítica sobre uno de los paradigmas educativos más influyentes en Occidente. Está atravesado por un conjunto de lecturas, análisis y discusiones sobre las ciencias de la educación en la sociedad francesa, estudio a través del cual hemos podido comprender mejor las deficiencias del sistema educativo nuestro, las ausencias de ciertas lecturas sobre los conceptos de pedagogía y didáctica en nuestra sociedad. Su objeto nos permitió encontrar un sendero para leer, de otro modo, algunas de las tentativas críticas sobre los paradigmas educativos occidentales.

Como aspecto fundamental, debemos reconocer el lugar que han ocupado nuestros interlocutores, especialmente aquellos que han sido nuestros alumnos y sin los cuales el contenido aquí desarrollado no hubiera sido posible. A ellos, en primera instancia, les expresamos nuestro más profundo agradecimiento. Sus valiosos aportes y cuestionamientos nos brindaron las fuerzas para seguir buscando indicios que nos permitieran avanzar en nuestro propósito.

De igual manera, expresamos nuestro agradecimiento al doctor Everth Celin Navas, rector de la Universidad donde laboramos, porque sin su apoyo todo hubiera sido aún más difícil. A él dedicamos este trabajo en reconocimiento a su labor, a su tenacidad y al carisma noble que lo distingue de los otros. Del mismo modo, a mis colegas, a mis colaboradores más cercanos y a todos aquellos que con sus gestos de solidaridad nos permitieron avanzar silenciosamente sin que el rumor se interpusiera en nuestro camino.

Así mismo, reconocemos en la persona del doctor Franklin Valcin, nuestro director, la fuerza del maestro y la serenidad del profesor. Sus consejos nos animaron a proseguir sin desfallecer. Su saber y la disposición espiritual constituyeron un factor decisivo para llegar a la meta. Pero todo esto, no hubiera sido posible sin la estructura académica de una Universidad como Atlantic International University, su equipo académico y el personal que allí labora.

## Síntesis

Las ciencias de la educación en Francia es una disciplina universitaria, institucionalmente constituida en 1967. Sus desarrollos se han logrado gracias a la política del Estado Francés, quien ve en la educación la fuente de la democracia, el lugar de los sujetos y la oportunidad del social desarrollo armónico. La educación constituye el objeto de dicha disciplina, se le estudia en dos horizontes: como hecho y como acto. Su historia comienza, creemos, hacia 1950, época en la que el sistema educativo se hace realmente democrático y donde los principios de laicidad, democracia y libertad atraviesan las prácticas escolares. Para ello, hubo necesidad de leer las tres fuentes fundacionales: la sociológica en la pluma de Emile Durkheim; la psicológica en los trabajos de Bain y la filosófica con los aportes de Henry Marion o Alfred Epinas. Estas tres fuentes permitieron que tres intelectuales –Mialaret, Debesse y Chateau– se dieran a la tarea de crear un programa de «pedagogía» que luego se transformaría en ciencias de la educación.

La importancia de esta disciplina reside en que ella es una morada para muchos intelectuales interesados por el estudio del hecho y el acto educativo. Esto permitiría que diversas disciplinas se fueran integrando generando así su identidad. A la par, la pedagogía y la didáctica van surgiendo progresivamente en su territorio. Los sujetos de saber y de verdad nos informan, entonces, de las formas discursivas y las prácticas escolares. La base de nuestro trabajo tiene como punto de partida la pregunta por el surgimiento de la disciplina, sus discurso, prácticas y sujetos que la habitan al mismo tiempo que nos interesamos por comprender el lugar que ocupan sus dos conceptos más importantes. El trabajo está atravesado, teóricamente, por la comprensión y acude a la hermenéutica para configurar la magnitud de un concepto. La manera de abordarlo no reconoce la tradición positivista de la investigación, escapa a ella para imponer una originalidad. Por esto, el estado del arte, la dimensión teórica, los objetivos, justificación, problemática se entrecruzan a lo largo del texto. El trabajo condensa el paso de la palabra al concepto, descubre sus problemas y acentúa la mirada en los fenómenos que los cruzan. Su aporte es importante para los estudios sobre los paradigmas educativos en Occidente y busca dar respuesta a la génesis, desarrollo y consolidación de las ciencias de la educación francófonas.

## Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN _____	7
CAPÍTULO 1 PALABRA/CONCEPTO _____	19
La palabra como concepto _____	35
La identidad del concepto _____	47
Palabras/pensamiento _____	50
CAPITULO 2 DETRÁS DE LA PALABRA/CONCEPTO _____	55
Aproximación desde el sentido _____	64
El sentido en la ciencia _____	68
Sentido como identificación _____	69
Palabra, concepto y sentido _____	71
El sentido del sentido _____	78
CAPÍTULO 3 TERRENO DE LA PALABRA/CONCEPTO _____	85
«Las ciencias de la educación» _____	85
Génesis y contemporaneidad _____	87
Objeto y epistemología _____	95
Singular y plural _____	106
Antes de Durkheim: _____	111
Las Sociedades Pedagógicas Secretas _____	118
Después de Durkheim _____	125
El concepto de educación _____	136

<b>CAPÍTULO 4 LA PEDAGOGÍA</b>	146
«Lugar en las Ciencias de la Educación»	146
Pedagogía como práctica de la educación	153
Pedagogía: la práctica social	163
Pedagogía: práctica y teoría	167
Saber pedagógico	174
Epistemología e impacto en la pedagogía	182
Rol de la Psicología y la Filosofía	191
<b>CAPÍTULO 5 LA DIDÁCTICA</b>	197
«Lugar en las Ciencias de la Educación»	197
La década de los setenta	200
Aportes de las ciencias humanas	205
Conceptos: rasgos generales	217
La complejidad de su objeto	225
Saber didáctico	231
Didáctica de las disciplinas	238
<b>CAPITULO 6 ANTES DELCIERRE</b>	247
«Los Hilos de la Palabra/Concepto»	247
El tejido de la palabra/concepto	254
Emile Durkheim: los primeros hilos de un concepto	255
Olivier Reboul, un filósofo de la Educación	266
Charles Hadji o el lugar de la Ética	272
Philippe Meirieu o la cuestión del poder	278
Michel Develay y el saber didáctico	282

Guy Brousseau y el saber disciplinar _____	286
CONCLUSIÓN _____	291
BIBLIOGRAFÍA _____	304
ÍNDICE DE NOMBRES _____	318

## INTRODUCCIÓN

Las Ciencias de la Educación en Francia es una disciplina universitaria institucionalmente reconocida, por decreto, el 2 de febrero de 1967. Su surgimiento tiene lugar a partir de la segunda mitad del siglo XX luego de una historia de debates y discusiones entre especialistas en educación. Especialmente, la marcada ausencia de un paradigma educativo de referencia y las discusiones en torno a la singularidad o pluralidad de su objeto, al igual que las prácticas educativas y los desarrollos industriales, económicos, sociales, políticos y culturales que vivió la sociedad francesa en este periodo permitieron su creación. Los debates en esta materia estaban atravesados por posiciones intelectuales y científicas en cuyo seno se expresaban los intereses de poder de quienes se reclamaban partidarios de una «ciencia de la educación», de la psicopedagogía o de las Ciencias de la Educación en plural.

La primera dominó durante casi un siglo; sus bases teóricas se encontraban en la psicología del desarrollo de la inteligencia. Muchos psicólogos consideraban que la única fuente de explicación del hecho y del acto educativo residía en los procesos de la inteligencia, las formas de aprendizaje y los efectos que producían los métodos de enseñanza en los sujetos. Esta corriente, liderada por Alexander Bain, a través de su célebre texto *Education as a Science, publicado en 1872 y traducido por Gabriel Compayré en 1879* bajo el título «La ciencia de la educación» imponía un orden y respondía al modelo de escuela existente. El debate, si se pudiera nombrar, residía en la percepción reiterada según la cual la educación era un objeto de estudio sólo a partir de los procesos de

aprendizaje, disciplinarización y control de los sujetos.

La segunda, heredera del desarrollo de la inteligencia, estuvo fuertemente influenciada por los aportes de un sector de la filosofía. Esta influencia encontraba su razón de ser en los cursos que orientaban en algunas universidades ciertos filósofos, como Henry Marion o Alfred Epinas. El espacio institucional era la cátedra de «pedagogía». El vínculo entre filósofos y psicólogos dio origen a la «psicopedagogía», campo de formación sin objeto epistémico. Su orientación se dirigía a formar algunos profesores quienes en lo sucesivo debían actuar en las escuelas normales como sujetos de orientación y de control.

La tercera corriente se denomina Ciencias de la Educación y su surgimiento, en realidad, tiene sus primeros intentos hacia 1950 luego del interés que tuvieron los profesores Maurice Debesse, Gaston Mialaret y Jean Chateau de crear un diploma de pedagogía, que luego se transformaría en ciencias de la educación. Esta corriente contemporánea tiene lugar hacia la década de los sesenta del siglo anterior, gracias a la interpretación sobre los trabajos de la sociología durkheimiana, en especial, los aportes sobre la complejidad del hecho y del acto educativo. De igual manera, se identifican tres grandes momentos fundacionales. La primera tiene lugar con los cursos que se orientan en la Sorbonne, Bordeaux y Caen - universidades estas donde trabajaban los padres fundadores- además de las universidades de Paris X Nanterre, Paris VIII Vincennes, Lyon, Toulouse et Grenoble. Una segunda etapa aparece hacia 1981 con la creación de Institutos y Departamentos de la disciplina en Aix, Marseille, Dijon, Lille, Nancy, Rennes, Rouen, Strasbourg y el tercer momento tiene

lugar hacia 1990 con la apertura de programas licenciatura y maestría en ciencias de la educación en las universidades de Saint-Etienne y Limoges. La disciplina universitaria que conocemos en la actualidad tiene como base tres grandes campos del conocimiento: psicología, filosofía y sociología. A partir de estas tres disciplinas, los padres fundadores encontraron un terreno positivo para impulsar los estudios en la disciplina, crearon grupos e impulsaron su cohesión. Es por ello, que si bien ella aparece como plural en su denominación no lo es en su objeto. La multiplicidad de disciplinas, interesadas todas ellas por el estudio del hecho y del acto educativo, constituye su especificidad.

Desde su creación, la disciplina ha ganado un reconocimiento en el seno del Consejo Nacional de Universidades (CNU), ocupando la posición n° 70 de dicho organismo. Su rápida expansión, ligada al nombramiento y promoción de un cuerpo profesoral que alcanza la cifra de más de 500 académicos y de un número creciente de estudiantes la dejan ver como un campo de referencia especial en el que se cruzan la investigación, la formación y la escritura sobre el hecho y el acto educativo. Su objeto, delimita una epistemología alimentada por múltiples disciplinas cuya característica es la codisciplinariedad y la multireferencialidad. Estas dos características hacen de ella un espacio universitario que atiende, explica y comprende las diversas problemáticas que circulan en el campo escolar, la sociedad y la cultura. Se podría decir, que las Ciencias de la Educación es una disciplina de la cultura y para la cultura, gracias, precisamente, a que ella está inserta en la política educativa y en la promoción de un cuerpo de saber necesario para los intereses de la nación.

De igual forma, los desarrollos contemporáneos en investigación, producción y comunicación de saberes le permiten ser reconocida como un espacio institucional portador de identidad. Precisamente, su sello es de tal altura que ningún estudio que busque comprender su historia no puede ignorar el lugar que ocupa en el seno universitario. Como sello institucional, ella es productora de saber y para ello acoge la diferencia y las diversas escuelas de pensamiento que circulan en su interior gracias a las disciplinas que la integran. De esta manera, es una disciplina plural y singular por su objeto de estudio, aspecto único en occidente. La unidad está dada por las formas de cohesión que impone el objeto de estudio. Así, cuando la psicología de la educación estudia el hecho y el acto educativo lo hace siguiendo los métodos de investigación propios de la disciplina madre; cuando la sociología de la educación estudia el mismo objeto se apoya en la racionalidad de sociología. Cada una de las disciplinas lo hace de esta manera lo cual no excluye una comunicación en doble vía: a la vez que le aportan al campo de la educación lo hacen también al de la disciplina madre. Por esto, las Ciencias de la Educación se comprenden como un espacio de intercomunicación de saber.

Si bien es cierto que el espacio institucional donde se estudia el comportamiento complejo del hecho y del acto educativo son las ciencias de la educación, es importante conocer qué relación mantiene ella con la didáctica y la pedagogía. Especialmente, porque estos dos conceptos constituyen un espacio al interior de ella y juegan un papel importante para su desarrollo y consolidación. Si la didáctica aparece como una disciplina científica cuyo objeto es el estudio de la génesis, circulación y apropiación del saber y sus formas

de enseñanza y aprendizaje, es importante conocer hasta dónde ella le aporta y se nutre a la vez de las ciencias de la Educación. De igual modo, si la pedagogía es un concepto a partir del cual los sujetos reflexionan los discursos sobre la educación, hasta dónde ella tiene un lugar en el paradigma objeto de nuestro estudio.

Pues bien, este es el objeto que nos ocupa: **Comprender la configuración disciplinar de las ciencias de la educación y conocer el lugar que tienen tanto la didáctica como la pedagogía en su seno, los discursos que la atraviesan y los sujetos que participan en ella.** Esta cuestión, nos permite inferir que el desarrollo de las ciencias de la educación ha promovido la emergencia, desarrollo e identidad de la didáctica y de la pedagogía; a la par, se nutre de los aportes de éstas última gracias, precisamente, a que en dichos conceptos se llevan acabo desarrollos de investigación de una gran envergadura. De otro lado, consideramos que la importancia de dichos conceptos reside en el hecho de que en cada uno se identifican objetos que las otras ciencias no estudian. Por ejemplo, la cuestión del saber y sus formas de representación, está vinculado con las prácticas de enseñanza de las disciplinas escolares. Mientras la didáctica se pregunta por los métodos de transmisión y de apropiación del saber, la pedagogía se interesa por las prácticas de educación, sus finalidades y valores. Este doble juego permite que las otras ciencias se nutran del saber que ellas producen. En este sentido, se puede considerar que existe una doble relación entre las disciplinas de las ciencias de la educación, la didáctica y la pedagogía. Dicha relación es portadora de unidad e imposibilita unos discursos de contrapeso hacia las ciencias de la educación. Este aspecto es de suma importancia, pues permite ver cómo y de

qué manera, tanto la didáctica como la pedagogía están atravesadas por los discursos de las ciencias humanas, tienen una especificidad discursiva y se convierten en pasarelas para la disciplina.

Comprender la cuestión fundamental del presente estudio se justifica por diversas razones. En primer lugar, el estudio de las ciencias de la educación es importante para nuestra sociedad. A través de su historia, consolidación y desarrollo podemos comprender mejor la diferencia existente entre las ciencias de la educación de corte norteamericano y las de corte francófono. Aunque este aspecto no constituye nuestro objetivo central, podríamos decir que está inmerso en nuestra iniciativa, pues permite comprender nuestra historia educativa, especialmente porque la idea que circula en nuestro medio es que las ciencias de la educación son un conjunto de disciplinas sin unidad. En segundo lugar, con este estudio buscamos comprender cuáles son los desarrollos que han tenido la didáctica y la pedagogía. Este aspecto es importante para nuestro medio pues facilita la tarea de su comprensión; es decir arroja algunas pistas para que los estudiosos puedan ver en cada una de ellas cierta racionalidad, ciertas técnicas y formas discursivas. Se trata aquí de explicar cuál es el objeto del que cada una de ellas se ocupa, conocer su historia y hacer visible sus discursos. En tercer lugar, un estudio como el que nos hemos impuesto realizar tiene por fundamento comprender nuestra propia historia. Esto es, buscamos responder a la pregunta sobre nuestra experiencia de formación, no para decir cómo fue, sino qué objeto de conocimiento aprehendimos. Si decimos que una disciplina se estudia para conocer su racionalidad y las técnicas que ella impone, en nuestro caso, buscamos comprender tal racionalidad y tales

técnicas lo cual no excluye un retorno sobre nuestra práctica y experiencia. Por esto, el estudio que aquí presentamos está atravesado por los siguientes intereses. De un lado, hacer un aporte para comprender el desarrollo histórico en la contemporaneidad de las ciencias de la educación, la didáctica y la pedagogía; de otro lado, plantear algunas pistas para futuros trabajos. Estos intereses toman mayor fuerza cuando reflexionamos nuestro propio deseo; se trata de esclarecer un punto de vista sin agotar otras entradas y medios para su estudio. A la par, nos motiva dicho estudio en la medida en que a través de él hemos encontrado una oportunidad para alcanzar una cierta voz. Significa esto, que nuestra temática es poco conocida en el nuestra sociedad y que abordarla contribuiría con las discusiones y debates que circulan en nuestro país. También, debemos reconocer que desde dicha voz, podemos alcanzar un cierto dominio discursivo y práctico cuya capacidad nos brinda la posibilidad de participar e incidir, por la vía de la producción teórica, en las transformaciones de la realidad educativa de nuestra sociedad.

En verdad, apuntamos a crear un medio de difusión de los desarrollos del objeto del presente estudio, no para ampararnos en una especie de poder, sino para crear las condiciones discursivas que permitan promover una apertura hacia las otras culturas. Esto lo consideramos gracias a nuestra propia experiencia de formación. Cuando se tiene la oportunidad de salir y convivir en otra cultura, el sujeto alcanza una mayor universalidad y reduce su etnocentrismo. Como toda forma de defensa de los valores de la cultura de los sujetos, el de la educación es, consideramos, peligroso porque encierra e impide que los individuos puedan leer su propia historia a partir de otros referentes. De igual modo, leer la cultura del

otro es importante, pues es un medio necesario para entender el lugar que ocupamos en nuestra propia realidad. Todo esto nos obligó a encarar una metodología, debatir hasta dónde se hacía necesario apropiarnos de una «técnica» para desarrollar la cuestión, asunto que no fue del todo fácil porque nos interesaba más comprender que demostrar.

Metodológicamente, este estudio se realizó en los siguientes términos. En primer lugar, tuvimos necesidad de recurrir a nuestra historia personal y académica. Para ello fue necesario efectuar una lectura en la distancia sobre los diversos temas que integraron nuestro proceso de formación universitaria. Específicamente nos detuvimos en la «genealogía» de la disciplina y en sus relaciones de proximidad y distancia respecto de la pedagogía y la didáctica. En segundo lugar, la búsqueda de bibliografía, fuentes y datos fueron apareciendo a lo largo de nuestros años de formación. Tomaron forma una vez nos vimos confrontados a la pregunta que nos formulamos y cuya génesis tiene lugar una vez volvimos a nuestro país. Allí, nos vimos interpelados por la manera como se comprendían las ciencias de la educación, los escasos estudios sobre la temática y la ausencia de una pregunta sobre este paradigma. De hecho, hemos sido concientes, junto a otros investigadores, que las ciencias de la educación, a través de la literatura existente y la circulación de algunos textos de referencia, habían llegado al país en la década de los sesenta. Curiosamente, nadie se había preguntado por la historia y desarrollo de esta tradición del pensamiento educativo occidental tan presente en nuestro medio. Esta evidencia se convirtió en el motor de nuestras búsquedas y hasta el presente podemos decir que hemos tratado de preguntarnos por qué, cómo y cuándo surgen las ciencias de la educación. Ciertamente,

dada la amplitud de la temática tuvimos que cerrar las fronteras y centrar nuestra atención en los procesos de surgimiento en el campo francés. Con esta inquietud en nuestro espíritu, hemos tratado de abordar la cuestión y en diversos escenarios hemos defendido nuestros puntos de vista. Inclusive, hemos podido participar activamente en múltiples escenarios académicos en donde, gracias a la generosidad de algunos colegas, pudimos exponer algunos avances sobre la materia. Así mismo, reconocemos que aun quedan más preguntas que respuestas, lo cual no significa que hayamos renunciado a proseguir, de otro modo y por otros senderos, nuestra iniciativa y el presente estudio lo confirma. La lectura de los textos de referencia nos obligó a efectuar un análisis sobre nuestras vivencias. Significa esto que no era suficiente con tener los textos, se requería además poderlos interpretar desde nuestra propia experiencia. Por eso, el camino, el modo y la perspectiva nos llevaron a adoptar un modelo teórico inmerso en el estudio.

En efecto, la comprensión aparece como campo central de los estudios hermenéuticos. Esta alternativa nos permitiría encarar, capítulo a capítulo, nuestro objetivo al punto en que hemos podido lograr hilar los hilos de la problemática. De igual modo, la comprensión ha sido el resultado de la pregunta que nos formuláramos hace algunos años, cuando nos preguntábamos qué eran las ciencias de la educación. No se trataba de dar una respuesta técnica, por el contrario, nos obligaba a indagar, a la vez, el objeto de la pregunta y su técnica para abordarla. Por eso, si decimos que buscamos comprender es porque en la comprensión hay ante todo un esfuerzo en doble vía. De un lado, cernir los elementos que componen la cuestión, de otro lado, comprender lo que supuestamente hemos comprendido por la vía de nuestra

práctica y experiencia. Con esto, creemos, nos hemos sumergido en el debate entre las ciencias nomológicas y ciencias del espíritu. Aunque no se trata de hacer manifiesta nuestra posición, pues no constituye el objeto de este trabajo, creemos que hemos encontrado otro filón de estudio extremadamente fértil para nuestros intereses académicos. Comprender las ciencias de la educación y los conceptos que la integran, nos llevó a renunciar a la metodología tradicional de investigación.

Esta perspectiva tiene su explicación. De un lado, creemos que la investigación se enriquece cuando la originalidad aparece y se limita cuando el método se impone como única fórmula de conocimiento. De otro lado, las pistas para el abordaje de la problemática, especialmente sobre el camino que establece la cuestión es ya una forma de investigación que impone originalidad, creatividad y tenacidad. Por esto, cuando leíamos reiteradamente nuestra cuestión fuimos descubriendo una dimensión importante para nuestro estudio. Se trataba de la significación del concepto. De la comprensión al concepto encontramos una pasarela que vincula dos modos de responder a la pregunta. La comprensión apunta a la totalidad, gracias precisamente al ejercicio de la interpretación. Los conceptos, por su parte, permiten dicha totalidad y tal interpretación. Por esto, creemos que nuestro cometido encontró una luz cuando, a través del tiempo, pretendíamos estar abiertos a la pregunta. En verdad, el método de investigación limita los actos de comprensión e interpretación, pues impone, en muchos casos, una rigidez al espíritu.

Así, entonces, podemos decir que nuestro estudio aborda

una cuestión, tiene unos conceptos, genera un mecanismo de comprensión y produce un medio de interpretación sobre un fenómeno poco estudiado en nuestra sociedad. Debemos advertir, sin embargo, que la tradición en investigación, sus prácticas y modos, nos impuso una forma de superar la racionalidad técnica que en ella impera. Por eso, si se nos interroga sobre el estado del arte, el marco teórico, el problema, los objetivos, etcétera, tenemos que decir que todo eso está implícito en la trama del presente texto y que para ello sólo basta con leer, de manera ordenada o desordenada, la información expuesta. He aquí nuestra originalidad, perspicacia y apertura hacia una nueva forma de preguntarse, responder y comprender los fenómenos.

Finalmente, debemos señalar que el presente trabajo constituye una parte importante de nuestra trayectoria académica. Su importancia reside en que este estudio se llevó a cabo antes de que nos inscribiéramos en el programa de estudios para el cual ha sido escrito. De otro modo, el problema, su desarrollo y contenido anteceden la experiencia de formación del programa donde presentamos este informe. Decir que existe un antecedente regulado por múltiples preguntas, diversos escritos y variados mecanismos de comunicación es afirmar que a un doctorado se llega con un problema, una experiencia, unos escritos y una voz. El programa doctoral, es, por su magnitud formativa, un medio de darle forma al problema, la experiencia, los escritos y la voz que los acompaña. En segundo lugar, este trabajo de investigación tiene lugar en el marco de un programa de estudios bastante particular donde nuestra experiencia académica y profesional ha sido reconocida. En tercer lugar, se ha escrito para una cultura educativa muy diferente a la

francesa; la norteamericana reconoce las ciencias de la educación en una dimensión pragmática y tecnologicista cuya presencia no es extraña en nuestro medio. Esta vinculación no la hemos calculado, sino que resulta del misterio que encierra la experiencia y el deseo por conocer más y mejor. Sólo hoy, cuando hemos tendido necesidad de presentar nuestra disertación, es que nos damos cuenta del impacto que tendrá en futuros estudios que sobre la temática se realicen. Así, creemos que una segunda experiencia doctoral se cumple y por esto nos hemos esforzado en decir que lo escrito ya estaba pero que su fuerza incubó la cuestión. Por todo, la trama del texto, los capítulos, epígrafes y bibliografía tienen una voz: Dicha voz debe sugerir la fuerza del texto y la lectura sobre ella dar el último veredicto.

## **CAPÍTULO 1**

### **PALABRA/CONCEPTO**

[...] el tiempo se transforma en tiempo humano en la medida en que está articulado de modo narrativo; al paso que, el relato es significativo en tanto que designa los rasgos de la experiencia temporal\*.

En este capítulo, centramos nuestra atención en la palabra. Esta iniciativa obedece a la necesidad de establecer un punto de partida para comprender lo que es la Pedagogía y la Didáctica en tanto palabra/concepto. Si bien es cierto, la Lingüística nos permite efectuar el análisis no es menos importante el registro hermenéutico aquí desarrollado. Precisamente, de la mano de Paul Ricoeur y Hans-Georg Gadamer encontramos elementos valiosos para el propósito que nos anima. Para el primero, la comprensión es una actividad que tiene lugar en la disputa entre «verdad y explicación». «Tal debate comienza en un simple análisis sobre nuestra manera de pensar y de hablar sobre las cosas, pero que, por el movimiento del argumento, se dirige a las cosas mismas

---

\*Le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé de manière narrative; en retour le récit est significatif dans la mesure où il dessine les traits de l'expérience temporelle, Paul Ricoeur, Temps et Récit: L'intrigue et le récit historique, Paris, Points Essais, 1983.

que requieren nuestras concepciones acerca de ellas mismas»<sup>1</sup>. Para el segundo, «la problemática de la comprensión, objeto de múltiples debates especialmente en todas las ciencias que nos ofrecen una exacta metodología de la verificación, consiste en que sólo se da una mera evidencia interna de la comprensión, que aparece de pronto, por ejemplo, cuando entiendo repentinamente una unidad fraseológica, un enunciado de alguien pronunciado en una determinada situación; es decir, cuando veo claro y percibo con qué razón, dice el otro lo que dice, o con qué sinrazón. Tales experiencias de comprensión presuponen siempre las dificultades del comprender, la perturbación del consenso. El esfuerzo de comprensión empieza así cuando alguien encuentra algo que le resulta extraño, provocador, desorientador.»<sup>2</sup>. Pues bien, la comprensión de las palabras «pedagogía» y «didáctica» exige de nosotros un retorno a su sentido tácito, a sus funciones e indicios; a su capacidad de comunicación y al concepto que presupone su existir en la lengua, en los textos y en los discursos. También, creemos oportuno iniciar desde ella porque un concepto es primeramente una palabra; «los sujetos de verdad» que él encierra le dan movimiento a la palabra; «los sujetos de saber» que en él actúan lo potencian. Por todo, fijaremos nuestra atención en la complejidad de la palabra, en su «verdad» y con esto estamos proponiéndonos desarrollar el siguiente postulado: La palabra es «palabra» porque enuncia algo, la pedagogía y la didáctica son palabras que enuncian «algo» de la educación. Su dimensión de conceptos tiene lugar por el vínculo entre «sujetos de verdad» y «sujetos de saber». A los primeros los reconocemos por los problemas que el

---

1 Ricoeur Paul. Del texto a la acción, México, Fondo de Cultura Económica, 2002, p. 149.

2 Gadamer Hans-Georg, Antología, Salamanca, Sígueme, 2001. p. 100

concepto explica, los segundos a quienes instalados en el concepto promocionan un saber para la educación.

Roland Barthes, en un bello texto sobre el relato, escribe que la Lingüística se detiene en la frase, en tanto es la última unidad de que cree tener derecho a ocuparse. Si, en efecto, la frase al ser un orden y no una serie, no puede reducirse a la suma de las palabras que la componen y constituyen, por ello mismo, es una unidad original; un enunciado, por el contrario, no es más que la sucesión de las frases que lo componen<sup>3</sup>. En sus múltiples dimensiones, la frase constituye para los lingüistas un discurso y cuando está articulada por una serie infinita de frases, deviene el objeto de estudio de lo que se ha denominado, con certeza, Retórica o Lingüística del Discurso. La frase, como lo indica Martinet, es el menor segmento que sea de modo perfecto o integral, representativo del discurso<sup>4</sup>. Así, ella contiene toda la discursividad, la cultura y sus formas. Toda frase se produce en el marco de una cultura, de la lengua, del texto y del discurso que ella encierra y dirige. Al ser la frase una unidad mínima de análisis, revela la percepción que, sobre el mundo y la cultura tienen los sujetos. Una frase, por lo mismo, es el arbitrario revelador de la cultura, la forma cómo una comunidad lingüística desarrolla, por medios gráficos y fonéticos, unas formas de inteligibilidad y de comunicación. De una comunidad a otra se crean unas diferencias comunicativas específicas, pero, sobre todo, se establecen, a rajatabla, unas visiones propias sobre el mundo, y unos modos de comunicar todo lo que, en él, produce el ser humano. Por lo tanto, una

---

3 Barthes, Roland y al., «Análisis Estructural del Relato», México, Ediciones Coyoacán, 1999.

4 Martinet, A., «Reflexiones sobre la frase», en “Lenguaje and society”, Copenhagen, Mélanges Jansen, 1961, pp.113 (citado por R. Barthes).

frase remite, en su estructura, a la manera cómo las comunidades lingüísticas se posicionan en el mundo y lo que éste significa para ellas. Por lo mismo, la frase ofrece información sobre el mundo de los individuos, sus significados y sus atributos; expresa el ser de la comunidad lingüística. Ello es lo que significa y el trascender de las cosas, sus formas de referencia y los símbolos a través de los cuales puede ser enunciado con un nombre o un atributo<sup>5</sup>.

Si se trata de las palabras «Pedagogía» o «Didáctica»; «Educación» o «Formación» es evidente que por integrar la totalidad de un «texto»<sup>6</sup> indican un sentido, un enunciado. Su estabilidad se entiende como el conjunto de indicios que posibilitan el relato, lo cual hace que la palabra tenga un relativo nivel de significación contextual; pues, una palabra, aun dentro de las mismas reglas lógicas que establece todo sistema de lenguaje, se transforma o escapa al rigor de la norma. Son los contextos los que definen la estabilidad de sus elementos en la narración social. Esto es, decir «paz» o «justicia» es un indicio de guerra y una función de la voluntad política general que, sobre los presupuestos del acto de violencia, pretende armonizar la convivencia. Sólo cuando dichas palabras están unidas a un contexto, adquieren un valor supremo. Por sí sola la preexistencia del término invalida la función del sentido. Sólo hay sentido en la comprensión, en el ejercicio pleno de la interpretación de los textos<sup>7</sup>. Así, el con-

---

5 La lingüística clásica denomina enunciado

6 Ricoeur Paul. Del texto a la Acción, México, Fondo de Cultura, Económica, 2002, p.127 Retenemos la noción de texto que desarrolla este filósofo francés. «Texto es todo discurso fijado por la escritura»

7 Gadamer Hans-Georg, Verdad y método, Salamanca, Sígueme, 2001. El «sentido» constituye en la Hermenéutica el objeto mismo de la comprensión. Consiste en ayudarle al autor a decir lo que él mismo no ve, no entiende. El sentido está fuertemente vinculado con la tradición y el texto.

texto donde la palabra actúa, es determinante en la comunicación. Por lo tanto, una palabra es indicio, sólo si, cuando está presente, hace abstracción de los atributos necesarios en la interacción comunicativa. De este modo, la frase es un gran relato<sup>8</sup>, lo cual presupone la idea de discurso, entendiendo por éste la presentación ordenada de un conjunto de frases distribuidas en un auditorio universal. Aunque también discurso se refiera a formas de saber que una tradición produce a través de las prácticas y las instituciones<sup>9</sup>. Así, el texto es un discurso por su forma, sus elementos y sus sentidos. Pero también, un texto es una producción histórica que resume las formas de pensamiento de una época. Todo lo que contiene un texto informa de los modos de pensamiento de los sujetos, sus prácticas del decir y del hacer.

La Pedagogía como relato tiene lugar en la historia a partir de la narración de los hechos y las situaciones escolares, las políticas que las regulan, las producciones antropológicas en tanto expresiones culturales y sociales que traducen el mundo vivido, las prácticas escolares y sus diferentes formas textuales, la organización escritural tipo manuales escolares, modos de disciplinamiento, normas, decretos, doctrinas pedagógicas, prácticas de la clase, modos de enseñanza, etc. Todas ellas tienen lugar en el espacio escolar, pero se prolongan, de manera activa, en el espacio público. El acontecimiento de la Pedagogía como un relato es la forma más clara como ésta puede ser leída en su particularidad. La Pedagogía, por ser más que unas formas típicas de hacer, logra despertar, en su historia, el gran momento narrativo de las situaciones educativas, sin olvidarse que su capacidad argumentativa y

---

8 Barthes, Roland, Op. cit., p. 10.

9 Foucault Michel, El orden del discurso, Barcelona, Tusquets, 2002

narrativa se teje desde el acontecer escolar. Este acontecer, como se sabe, es la fuente que une lo específico del espacio escolar con lo amplio del espacio público.

Desde la perspectiva de Todorov, la narración significa, de alguna manera, discursividad en cuanto es una forma del lenguaje<sup>10</sup>. Esta discursividad se orienta por múltiples eventos, por acontecimientos que se suceden uno a uno en los escenarios de la vida, y sobre los cuales los *momentos pedagógicos* se convierten en momentos literarios de singular trascendencia. Cada situación de aprendizaje, sea ésta la biografía de un pedagogo, las penurias que vive un Gianni<sup>11</sup> en los aprendizajes, los viajes de un Alberto, las narraciones costumbristas de la escuela en un pueblo olvidado del África o de Latinoamérica, las peripecias que los docentes realizan para poder lograr un espacio de invención en la cotidianidad de lo escolar..., deviene poesía tanto en el indulto de la práctica como en el tiempo para una literatura que relata, cuenta y transforma la dura realidad escolar. En este orden, la Pedagogía como la Didáctica pueden ser comprendidas como relatos, porque en ellas pervive toda la mirada y la voz de la historia de la humanidad. Por lo mismo, se podría enfatizar que la Pedagogía es un relato porque da cuenta de las formas de hacer con el otro, y los instrumentos y las relaciones complejas de la vida entre los humanos. Esto se explicaría en la literatura pedagógica de los clásicos<sup>12</sup>. En cada relato histórico, se

---

10 Todorov, Tzvetan Las categorías del relato literario. En "Análisis Estructural del Relato", México, Ediciones Coyoacán, 1999.

11 Este personaje ocupa un lugar central en la obra del profesor Philippe Meirieu. Véase, *L'école mode d'emploi: Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, Esf, 1994.

12 Véase, por ejemplo, Makarenko A., «Poema pedagógico», Moscú, Editorial Progreso, 1975. Como se sabe, este pedagogo invirtió casi diez años en escribir esta obra y dirigiéndose a Gorki M., le decía, en una carta que data de 1935, que

encuentra plasmada la percepción que sus relatores tenían sobre la persona y su mundo. Así, Pestalozzi, Neill, Ferrière, Makarenko, Montessori, etc., narran en sus escritos las descripciones y argumentos del pensamiento sobre lo pedagógico: descripciones que colindarían con lo irreal y que, moviéndose entre lo verosímil e inverosímil, logran madurar unos puntos concretos de la realidad escolar; argumentos en el sentido de coger los hechos darles una forma de literatura con sus personajes, objetos, situaciones, sentidos y comportamientos narrados con maravilla en la estilística de la historia. Se podría decir que en cada obra de los clásicos de la educación, la Pedagogía tiene un personaje: Gertrudes, en Pestalozzi; Gianni, en Meirieu; Burún en Makarenko, y por haber nacido de la realidad, la describen y permiten pensarla. Además, cuando se interviene en la realidad de lo escolar, se busca que algo de las situaciones educativas cambie. Sólo en los actos de esperanza que nos ofrece la Pedagogía, como lugar de la lucha por lo justo, bello y digno de la educación, se incuba el relato con el único fin de encontrar el mejor camino para legarle a la humanidad un mundo mejor o, al decir de Pestalozzi, propiciar, desde ella, el mejor lugar para ésta.

Estas narraciones son utilizadas por los pedagogos contemporáneos para armar las propuestas pedagógicas, referirse al hecho educativo, simular situaciones de aprendizaje y propiciar nuevos mecanismos de saber. La secuencia del relato no termina en una u otra propuesta; la contemporaneidad se alimenta del pasado, para, luego, generar mejores tramas y desenlaces de lo pedagógico. Así, nos dice Meirieu, «la Escuela es la institución que hace del futuro su principio. Y que, para

---

sus personajes continúan viviendo por fuera de la obra. Para la Pedagogía es un ejemplo de cómo ella se hace literatura bajo el recurso del relato.

preparar el futuro, se otorga la misión de transmitir el pasado. Está habitada por la preocupación de encarnar el pasado en el presente para hacer que exista el futuro. Y por la voluntad de proyectarse en el futuro para dar sentido al pasado. Es una creación de los hombres para dar cuerpo a la continuidad del mundo»<sup>13</sup>. Sobre la escuela, la literatura pedagógica construye un «sujeto de verdad», lo anima con sus anécdotas, le confiere un estatuto viviente, lo descubre en su decir y hacer. El ejercicio del pedagogo consistirá en hacer hablar a los «sujetos de verdad», en descubrir en ellos una voz, un lenguaje, una mirada. El pedagogo lo puede todo, inclusive «hacer bailar a los osos». Teje relatos sobre la educación cuando ante sus ojos se levantan hechos que reclaman de él un análisis, una lectura, una interpretación. El pedagogo lo es por la manera como ve, mira, escucha y comprende las cosas propias de la educación. Por esto mismo la literalidad del escrito produce nuevas formas del relato<sup>14</sup>, pues los hechos y las prácticas sociales, políticas, culturales, llevan al pedagogo a nuevas y más ricas formas de comprender el acto educativo. También, estas formas actuales de la pedagogía no se incuban en la enajenación eminente del pasado, sino en la retención del hecho épico. El pasado es fuente de saber por los rastros que deja, por las huellas de los hechos, porque reactiva la memoria. «A la memoria se vincula una ambición, una pretensión, la de ser fiel al pasado (...) para decirlo sin miramientos, no tenemos nada mejor que la memoria para significar que algo tuvo lugar, sucedió, ocurrió antes de que declaremos que nos acordamos de ello»<sup>15</sup>.

---

13 Meirieu Philippe, *En la Escuela Hoy*, Barcelona, Octaedro, 2004, p. 36.

14 Este término está muy explicado en los trabajos de Greimas, A.J., en especial, el texto sobre la Teoría Semántica y la Mitología.

15 Ricouer Paul, *La Memoria, La historia, El olvido*, Barcelona, Trotta, 2003, pp. 40-41.

El acto y el hecho educativo lo son por la conjugación del tiempo presente, pasado y futuro. El hecho se refiere a lo que aconteció, algo que tuvo lugar y que desencadena un decir. Hay hecho cuando algo sucede, porque se han producido algunos efectos sobre la persona. El hecho educativo es un tiempo de la educación, este se refiere al pasado, a lo que ya sucedió, al conjunto de acciones que tuvieron lugar entre un sujeto profesor, un sujeto alumno y unos saberes. El acto, por su parte, remite al presente de la acción, al momento como se ejercen las prácticas de saber inherentes a la educación. El acto educativo puede definirse como el conjunto de actividades que tienen lugar en un tiempo presente que actualiza el saber generacional gracias al cual el hecho educativo se impone como una decisión tomada. Por ello, la pedagogía relata el destiempo: una forma abstracta de mediar las fronteras entre la realidad y la utopía, y las ligeras escaramuzas de la palabra que profesan, como singulares episodios, las aventuras del aprender o del enseñar. Los relatos pedagógicos se cargan, así, de acontecimientos públicos; de hechos que maduran, de modo intencional, la mirada del pedagogo y ratifican el desafío por el hacer más y mejor en beneficio de un nosotros. La pedagogía se refiere al hecho y al acto educativo de manera literaria, cuando se dedica a reflexionar el tiempo presente y el tiempo pasado a través del conjunto de acciones y de los sujetos que las determinan en su voluntad de saber. Ella no los estudia como lo hace la ciencia, las ve con un ojo de relato, con una mirada de la anécdota. Para el pedagogo, la educación de un sujeto es un asunto de poder, de resistencia, de deseo, de huida, de silencio, de cansancio, de gestos, de fuerza pero también de saber. Si insistimos en estas características y nos refugiamos en el relato no es para decir que la pedagogía no se alimenta de otras fuentes, otras ciencias, otras disciplinas, otras

prácticas, sino para resaltar que en ella lo que se dice y se hace está vinculado con la realidad del aula de clase, con la práctica de la institución y con las decisiones políticas que afectan a los sujetos en su educación. También, la pedagogía se remite a la cultura y en ella encuentra su más potente valor<sup>16</sup>.

La narración define el tiempo del relato. Si se vuelve a la *República de los niños huérfanos* de Pestalozzi, o a los *orfanatos* de Korszac<sup>17</sup>, se vislumbra, con claridad, la misma cuestión: ¿cómo hacer para no abandonar al futuro de la humanidad, sabiendo que dicho futuro está encarnado en la presencia activa de la infancia y la juventud, dos momentos del ser humano que no pueden desconocerse si se busca construir un mundo mejor? El tiempo de lo joven es el tiempo de la posibilidad, la esperanza del mejor hacer y del mejor vivir. Todo el esfuerzo en pro de la construcción de un mundo más vivible alcanza su posibilidad cuando se toma en serio el tiempo de lo joven, tanto más cuanto que, sin él, la sociedad entera terminaría por desvanecerse en su propio intento. El «educar» es un lugar donde el tiempo desaparece y sólo queda la sensación del mejor hacer, la probabilidad de la mirada y la certeza del esfuerzo por el otro, implicando, así, mirar el pasado y el futuro como dos preocupaciones simultáneas que se entrecruzan para generar la sensación de un mismo esfuerzo

---

16 Duchs Lluís, *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós, 1997. Este texto tiene el valor de mostrarnos una antropología de la transmisión y una visión cultural de la pedagogía. Se destaca por considerar la crisis de la transmisión como un objeto de reflexión de la educación, especialmente de la Pedagogía Cultural.

17 Los trabajos de referencia sobre los aportes del pensamiento pedagógico del médico polaco Janusz Korczak, en particular *Le droit de l'enfant au respect*, Paris, R. Laffont, 1979, *Comment aimer un enfant?*, Paris, R. Laffont, 1978. Algunos elementos de su obra los desarrollo en el artículo, «Del respeto como condición fundamental de la infancia a su inclusión», *Revista Educación y Cultura*, Bogotá, FECODE, 2005, n° 69, pp.14-19.

y el desvanecimiento de los segmentos fijos del tiempo. El ayer y el hoy pierden sus límites cuando el hacer se incrusta, de igual manera, en los esfuerzos por el otro. Aun si ese *otro* es un adulto que busca su acabamiento a través de los aprendizajes, o si es el niño a quien le «imponemos» una educación para realizar, a través de él, el proyecto de sociedad. En el proyecto de sociedad,<sup>18</sup> la Pedagogía encuentra su mejor forma de expresión; allí, los pedagogos crean el relato con el cual se ilustran y se piensan las mejores estrategias para lograr cristalizarlo. De las estrategias que la Pedagogía logra inventar, se pueden citar, por ejemplo, las situaciones de aprendizaje, las relaciones simbólicas de poder, los momentos poéticos del encuentro entre los humanos, la escritura de una literatura que crea espacios donde la voz del docente logra ser expresada, un cuerpo ligero y cierto, y una mirada que acaricia la angustia y, sobre ella, construye el momento pedagógico. Así, el hacer pedagógico se relata bajo la forma de la literatura y sus presupuestos provienen del hacer, pues, haciendo es como se aprende, y silenciando la palabra es como se logra arrebatarse al murmullo cotidiano la calma deseada.

Aunque las sociedades cambien y en algunas de ellas se logren superar las condiciones de desigualdad social, el problema de la exclusión será, siempre, una cuestión que los pedagogos no podrán dejar de lado. Como se sabe, en la gran mayoría de nuestros países las condiciones reales de existencia material se asimilan, en tiempo y en espacio, a las que por varios siglos experimentó la Europa industrializada. Por ejemplo, los niños de la calle de nuestras ciudades; el hambre

---

18 Este aspecto se ilustra con suficiente amplitud teórica, entre otros, en los trabajos de Aron, R., “Les étapes de la pensée sociologique”, Paris, Gallimard, 1967.

que impera en los colegios y en las escuelas públicas de nuestros sistemas escolares; las jornadas de explotación laboral a las que están sometidos muchos niños y niñas de nuestros países; la soledad en la que terminan los niños desplazados, víctimas de los conflictos armados; el desarraigo de la profesión docente, etcétera, nos obligan a pensar en el desfase existente entre la noción occidental de tiempo y el tiempo real en el que, nosotros, los latinoamericanos, nos educamos. En nuestras zonas geográficas, caracterizadas por las desigualdades sociales y la penuria material a ultranza, la noción de tiempo pierde su significado absoluto. Mientras las sociedades más industrializadas han logrado en algunos aspectos superar los márgenes de exclusión escolar, en nuestros países dichos márgenes tienden a incrementarse. ¿Qué ha cambiado? ¿Cuánto hemos avanzado?<sup>19</sup>.

Este tiempo, que no es más que la realidad misma de las cosas, se detiene, pues, en la era de la globalización; lo que determina el movimiento es la capacidad para enfrentar el vértigo, que ocasiona en los seres humanos, la velocidad de la información, la usura en los bienes de consumo y el deleite que crea, sin asidero real, el consumismo<sup>20</sup>. El saber, al igual que

---

12 Aquí no tratamos de discutir los argumentos fundamentales de sociólogos como Galeano E., para quien el problema del desarrollo no debe ser abordado desde la lógica de los países más industrializados. No se trata de seguir las etapas del "desarrollo". Nuestra discusión se limita a plantear la pregunta del por qué no hemos logrado superar los problemas graves de la cobertura y calidad de la educación. Así mismo, por qué no hemos logrado entender que el problema del educar es un problema de significación real de lo social. Se sabe que el educar hace parte de lo público, y que siendo esto, entonces, toda la organización de la justicia social debe ser vista como una pregunta por el lugar de la cultura. Si se entiende que la cultura es la base de toda sociedad justa, se sigue que el educar debe ser el principio real de acceso a la cultura nacional, pues, la cultura es la que legitima el orden de la igualdad y los principios de una democracia fundada sobre la base del ciudadano.

13 Véase, por ejemplo, Lypovisky G., La era del vacío: Ensayos sobre el

cualquier otra mercancía, se deprecia, pierde su valor real; incluso, genera tanto miedo como para dejar de pensar, de manera decidida, en el futuro. El tiempo presente borra, también, toda aspiración a la utopía y crea la sensación de lo inmediato, reduciendo todo esfuerzo colectivo a las soluciones circunstanciales y episódicas, sin que exista un momento de la pausa para pensarnos en situación. El presente nos enseña que no es suficiente con saber, en tanto que el saber, por sí mismo, no funda la esperanza del mañana ni la sensación del ahora; entonces, debemos aprender a saber que podemos dejar de saber a pesar de nosotros mismos. En este principio, reside la dicotomía del futuro y la esperanza del mejor hacer. Aquella pérdida de la razón se ve, con claridad expresada en los límites inexistentes del tiempo<sup>21</sup>. Mientras las desigualdades sociales entre los países son cada vez más visibles, la lógica del mercado crea, en los espíritus de los sujetos, la sensación de la felicidad a través del consumo, ocultando, en perspectiva maquiavélica, el desarraigo del sentido mismo de felicidad. Si el saber, a pesar de ser el capital más importante de la era de las comunicaciones, se deprecia, ello significa que los sistemas complejos de transmisión de saber, como las escuelas, los colegios y los medios de información masiva, deben ser permanentemente revisados y actualizados para que no pierdan su lugar en la «montaña rusa del mercado»<sup>22</sup>. En este contexto, se instala la primacía de lo privado y se desvanece la importancia radical de lo público, por cuanto las organizaciones y estructuras universitarias mejor dotadas entran a competir con mejores equipamientos en el mercado. En esta lógica del

---

individualismo contemporáneo, Barcelona, Anagrama, 1986.

14 Fikielkraut, A., *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard, 1987.

22 Saussois, Jean Michel, «Une nouvelle économie du savoir», en *Savoir et Compétences*, Actes du Forum, Paris, Editions Demos, 2000.

orden del saber privado, no se trata, pues, de pensar el saber, sino sus estructuras de ofrecimiento, llegándose a producir «la mercadería» de los programas; la racionalidad imperante es la del ofrecimiento rápido y no la del pensamiento que busca un tiempo y un espacio para producir conocimiento social, un lugar que exprese lo público como relato de una política nacional de gran aliento; los Estados terminan por ceder sus principios y mandatos, dejando el espacio libre para que instituciones de muy baja calidad puedan suplir lo que ellos y sus representantes no pudieron defender; el interés privado, por lo mismo, se antepone al interés colectivo, y el conocimiento termina por engendrar el doloroso abismo entre privilegiados y marginados.

De esta suerte, el saber deja de ser un bien público para pasar a ser un bien privado. Ello se expresa en la exigencia del mercado y en los discursos de la racionalidad política imperante. Como se sabe, los sistemas escolares son incompetentes para disminuir la franja entre privilegiados del sistema privado de educación y excluidos del sistema público de educación. Los «vagabundos» del sistema son cada vez más numerosos, los excluidos crecen exponencialmente, incluidos aquellos que se situaron en las franjas efímeras de la «clase media». La Pedagogía relata hoy «Los Miserables» de Victor Hugo.

Lo anterior deja ver que la palabra «Pedagogía» se alimenta de hechos concretos. Alejarla de estos y otros acontecimientos es impedir que se constituya en un concepto positivo, alegre; es propiciar su instrumentalización a tal punto que la convierte en una palabra de múltiples usos. Reducirla al instrumento, es evitar que, ella, se convierta en la exigencia del

formar y del educar. Ésta es, en efecto, la diferencia entre el significado de Pedagogía que impera en nuestro medio y el significado de Pedagogía que prevalece en la sociedad francesa. Mientras en la nuestra, ella ha sido reducida al instrumento, en aquella es una finalidad a través de la cual se piensan otros conceptos como la formación o el educar<sup>23</sup>. Dicha discursividad, nos parece, es el resultado de las condiciones ideológicas del sistema imperante, y la consecuencia del atreverse a formular, desde el punto de vista social, la pregunta por el otro. Ello es, si educar es una cuestión de socialización, entonces, la Pedagogía, como relato, buscará ilustrar los argumentos necesarios para demostrar el por qué de la socialización y los efectos de la acción integradora<sup>24</sup>.

La misión del pedagogo consistirá en hacer visibles el decir y el hacer, la práctica y sus discursos de la educación. Toda la palabra «Pedagogía» está alimentada por los aportes prácticos que, a lo largo de la historia, sus teóricos y empíricos han forjado con el único fin de darle identidad. Cada aporte se convierte en un indicador; permite verla como una narración. Como se sabe, el relato es un género literario con el cual se busca hablar de hechos, situaciones, momentos verosímiles o inverosímiles. El relato, como lo señala Paul Ricoeur, hace posible la lectura del otro, una lectura que se realiza sobre el plano de la configuración y la refiguración, movimiento que permite tratarlo a través del *círculo hermenéutico*<sup>25</sup>. El relato, en particular si se trata de la Pedagogía, se ofrece como un medio de lectura para el otro, ya que a éste le permite, a la vez, tomar

---

23 Véase el segundo capítulo de mi libro, *Didáctica, Pedagogía y saber*, Bogotá, Editorial Magisterio, 2005.

24 Véase, aquí, los aportes de la escuela francesa de Sociología de la Educación, en especial, los trabajos de Durru Bella, De Queiroz, etc....

25 Ricoeur, Paul, *Temp et récit*, Paris, Seuil, 3 tomes, 1983.

posesión de lo que se dice, confrontarlo con su propia experiencia e interrogar el punto de vista de quien relata. El relato transforma unos hechos escogidos al azar en eventos que se articulan con coherencia; aísla dichos hechos y los organiza, resaltando lo que es más importante, el momento en que las cosas han acontecido y las articulaciones que permiten comprender el curso que ellas han tomado<sup>26</sup>. El relato permite entrar, con plenitud, en la realidad humana. Un sujeto que retoma su vida, la escribe y la comunica, permitiéndole el paso a otro para que logre dotar de significado el camino y verbalizar, en silencio, sus experiencias como producto de lo que, con tanto acierto, Bruner denomina «lo educativo en la cultura»<sup>27</sup>. Esto, para la Pedagogía, ha constituido el sentido unívoco de la historia de su hacer. Por consiguiente, ella, vista por fuera de cualquier reducción técnica, es el relato que da cuenta de las reflexiones de un sujeto pedagogo para ambientar el registro de lo posible y dimensionar el hacer. El pedagogo dice y hace, lo cual lo obliga a reflexionar por el hecho de estar inmerso en la relación entre el saber y el estudiante. El profesor es un pedagogo cuando reflexiona la distancia que surge entre el saber del estudiante, el saber de las disciplinas escolares y el saber de sí. Cuando se toma el tiempo de fijar su mirada en dicha relación porque muy seguramente los indicios del *otro* le informan tanto como un símbolo en la comunicación. El sabe apreciar los gestos que emite el estudiante, no para complacerse de su falta de interés por aprender, ni para esquivar su compromiso moral y ético con él, sino para advertir lo que realmente se juega en el

---

26 Meirieu, Philippe, «*Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie*», en *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, Juillet-Août-Septembre, 1997, p.32.

27 Véase el texto de Bruner, Jerome, *L'Education entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996

encuentro entre los dos. El buen pedagogo es aquel que se detiene a ver las circunstancias, los hechos, los actos, las resistencias, los aciertos de un estudiante en situación de educación. Por todo, la palabra «pedagogía» es un relato con sentido porque nos informa del hecho y del acto educativo en sus más minúsculas expresiones. Es un concepto en la medida en que recoge la realidad de la educación en aquello que le es específico entre sujeto, saber y educación.

### **La palabra como concepto**

Desde la filosofía, el concepto se asume como una región de saber capaz de hacer visible los componentes que se traen de la realidad. «Todo concepto tiene componentes y se define por ellos»<sup>28</sup>. Pedagogía, supone enseñanza, aprendizaje, sujeto, poder, escuela, sistema, disciplina, institución, proceso, etcétera; la manera como están disponibles sus componentes es lo que marca la diferencia respecto de otros conceptos. Ellos permiten refractar la realidad y la explican. En la primera condición, el concepto sirve de terreno para una visión del mundo o una parte de éste. En la segunda, su función es explicar, crear una discursividad que como fuerza «articula, repite y crea intersecciones»<sup>29</sup>. Por sus componentes, el concepto tiene una historia, lo cual no implica que sea primero que otro. La posición en el pensamiento responde a su capacidad de explicación, a la manera como sus componentes permiten situarnos en el mundo. La historia del concepto es zigzagueante, ocurre por ciclos, por oposiciones y luchas. De ahí que en un concepto «siempre hay porciones o trozos de componentes de otros conceptos que

---

28 Deleuze Gilles. (1999), *Qué es la filosofía*, Barcelona, Anagrama, p. 21.

29 *Ibíd.* p. 21.

respondían a otros o suponían otros planos»<sup>30</sup>. Por ejemplo, didáctica en la tradición de las Ciencias de la Educación en Francia es el resultado de las luchas, disquisiciones y creencias que fueron surgiendo cuando en la educación de un sujeto «el valor de...» y «la práctica de tal valor»<sup>31</sup> se volvieron antagónicos. En efecto, mientras la pedagogía está dirigida a responder a la pregunta ¿por qué se educa un sujeto?, la didáctica se interroga ¿cómo? Estas dos funciones del concepto son posibles gracias, en primer lugar, a que ellos están armados de unos componentes y en segundo lugar, por la función que cumplen en el universal. «El concepto tiene un devenir que atañe a unos conceptos que se sitúan en el mismo plano»<sup>32</sup>; los conceptos se revitalizan mutuamente, justifican su presencia y provocan las confrontaciones. Pero el concepto puede modificarse debido al contacto que mantiene con otros. Es por esto mismo, que el concepto de pedagogía y el de didáctica, son co-existentes, lo cual supone una vitalidad recíproca. «Cada concepto remite a otros conceptos, no sólo en su historia, sino en su devenir o en sus conexiones actuales que a la vez pueden ser tomados como conceptos actuales. (...) y ellos se extienden hasta el infinito y, como creados, nunca se crean a partir de la nada»<sup>33</sup>.

Otra característica del concepto es que sus componentes son inseparables. «Distintos, heterogéneos y no obstante no

---

30 *Ibíd.* p. 23.

31 Zambrano Leal Armando *Didáctica, Pedagogía y Saber: una perspectiva desde las Ciencias de la Educación*, Bogotá, Magisterio, 2005. Particularmente en el primer capítulo trazo los rasgos históricos del concepto de didáctica y lo opongo al de pedagogía sobre el cual señalo una distancia a veces irreconciliable. Como lo señala Develay, la didáctica surge de la pedagogía y hoy tiene dificultades para aceptar cualquier vínculo.

32 Deleuze Gilles. *Op. Cit.* p. 24

33 *Ibíd.* p. 25

separables, tal es el estatuto de los componentes del concepto, o lo que define su consistencia, la endoconsistencia»<sup>34</sup>. En efecto, la fuerza del concepto reside en el orden de sus componentes, el equilibrio que ellos guardan dentro de su región. Así, el concepto de Otro tiene una fuerza inmanente debido al equilibrio del «rostro», su significado en tal concepto. Otro y Rostro son recíprocos en su finalidad, impiden un apoderamiento de otros elementos precisamente porque están dirigidos a un problema común: el sujeto. Para Lévinas esta cualidad tiene lugar cuando le asigna al «rostro» un valor de distancia gracias, precisamente, al adjetivo «prójimo». Este a la vez es una distancia que se interpone en la relación presente. Otro no es el cercano, sino el más distante, el prójimo<sup>35</sup>. Si, entonces, la cualidad de los componentes del concepto es la de fijar su límite, para él tal finalidad consistirá en abrigoarlos; «es heterogénesis, es decir, ordenación de sus componentes por razones de proximidad»<sup>36</sup>.

Bien, el concepto constituye la base esencial del pensamiento y permite comprender la realidad. La relación entre lenguaje y comprensión exige definir el pensamiento<sup>37</sup>. Su

---

34 *Ibíd.* p. 25

35 Levinas Emmanuel, *La realidad y su sombra. Libertad y mandato. Trascendencia y altura*, Madrid, Minima Trotta, 2001, p. 117. «Otro –*Autrui*– no es inicialmente el semejante o el prójimo; sino cuando es el muy lejano, cuando es el Otro, cuando es aquel con quien, inicialmente, no tengo nada en común, cuando es una abstracción».

36 Deleuze Gilles, *Op. Cit.* p. 26.

37 Del latín *Intellectus* y del griego νοῦς, intelecto se define como facultad pensante que puede distinguirse del νόησις como pensamiento propiamente dicho. Ferrater Mora J., *Diccionario Filosófico*, Barcelona, Ariel Filosófica, 2001, pp. 1868-1872. El intelecto es aquel conjunto de operaciones cuya función es la de permitir el conocimiento –entendimiento–. El da cuenta de los niveles de desarrollo operacional que realiza el cerebro y gracias al ejercicio del lenguaje, permite que un sujeto pueda estar y comprender el mundo y las cosas que lo rodean. En el ámbito de la Psicología del desarrollo de la inteligencia dichas

estudio corresponde, particularmente tanto a la filosofía como a la psicología, campos de saber que han forjado sus bases esenciales. Para aquella, el pensamiento recubre cuatro significados: «Cualquier actividad mental o espiritual; la actividad del entendimiento o de la razón en cuanto es diferente de la de los sentidos o la voluntad; la actividad discursiva y, finalmente, la actividad intuitiva»<sup>38</sup>. Estos cuatro sentidos constituyen la base de las definiciones que circulan en diversas escuelas filosóficas. El pensamiento es para la filosofía una actividad suprema del buen entender, la aprehensión correcta de las condiciones de una cosa en tanto son para el espíritu. Esta función es posible gracias a la dimensión de sus componentes; sin ellos no hay concepto, pero con ellos es imposible cualquier interpretación y discurso de la realidad. El pensamiento comienza allí donde los conceptos emergen, cuando irrumpen y abren la puerta para que la historia no cese de tener lugar. «Cuando un término o idea se carga de connotaciones particulares se convierte en concepto. (...) un concepto, en definitiva, en la medida que condensa una experiencia histórica, articula redes semánticas (la palabra «Estado», por ejemplo, en tanto concepto, integra y comprende un conjunto de nociones diversas, como las de dominio, territorio, legislación, judicatura, administración, impuestos, etc.), lo que le confiere un carácter inevitablemente plurívoco»<sup>39</sup>. El concepto explica, cuando tiene un uso en la ciencia «pura», pero comprende cuando sus componentes resumen lo que vemos del mundo. Su referencia al mundo y al tiempo constituye su más importante función. Con él

---

facultades se conocen como operaciones intelectuales –pensamiento-

38 Abbagnano Nicola Diccionario de filosofía, México, Fondo de Cultura Económica, 1997,

39 Kosseleck Reinhart los estratos del tiempo: estudios sobre historia, Buenos Aires, Paidós, I.C.E/U.A.B, 2001, p.15.

comprendemos una época, unos discursos, unos modos de pensamiento; él nos permite tener acceso a unas creencias y maneras de ser; unas prácticas y formas de poder que se tejen en los tiempos de la historia humana. «En un concepto se encuentran siempre consolidados los sentidos correspondientes a épocas y circunstancias de enunciación diversas, los que se ponen en juego en cada uno de sus usos efectivos»<sup>40</sup>. Así, entonces, el tiempo del concepto está en la tradición, la define, nos dice cómo es, cuáles son sus formas de pensamiento, qué debates y luchas, que problemas y discursos promueve. Un concepto es una totalidad por explorar, pues a través de él vemos formas singulares de la tradición. En toda tradición hay modos, normas, una moral, prácticas, discursos del decir y del hacer. En general, ella delimita lo que una sociedad y sus sujetos piensan, creen y hacen.

Todo concepto es portador de complejas y diversas significaciones que obedece, en el caso de las comunidades científicas, a su uso y aplicación. Dependiendo de la disciplina, los usos y metalenguajes que generan los actos de comunicación y transmisión de saberes, ocasionan dispersión semántica. Por ejemplo, el concepto «estructuras emergentes» se refiere a unos sistemas que tienen la asombrosa capacidad, de pasar con espontaneidad, de un estado de dispersión a un estado de organización. Este fenómeno se encuentra en campos distintos, regulando, así, los predicados de las teorías como el caos, la autoorganización y la información<sup>41</sup>. Dicho concepto se utilizará, en algunos casos, para explicar ciertos fenómenos; en otros, para argumentar, desde la Gramática, los hilos del

---

40 *Ibíd.* p. 15

41 Weinberg Achille, «Les enjeux de l'ordre et du désordre», *Sciences humaines*, n° 47, février, 1995, pp.16-19.

discurso o las bases de las teorías. Esta operación de representación y significación de los conceptos permite que las disciplinas puedan, algunas veces, negociar, de modo simbólico, con disciplinas vecinas. La operación de diálogo entre disciplinas pasa por los linderos de los conceptos, que son, apenas, excusas para argumentar una postura, una creencia, una ley o una teoría. Por ello, los conceptos se utilizan de acuerdo con los intereses fenomenológicos de las disciplinas. Entre la Teoría de la Complejidad y la Cibernética se recurre al concepto «estructuras emergentes» para señalar y ambientar algunos fenómenos comunes; lugares donde las dos disciplinas se tocan y producen legitimaciones compartidas, aunque, en el fondo de la argumentación, existan miradas distintas.

Por lo mismo, un concepto puede generar diversas representaciones, expresar múltiples ecos, señalar distintos mensajes, ocasionar variadas situaciones, pues, como se sabe desde la Lingüística, los conceptos son polisémicos. Vale decir, los conceptos de Pedagogía y de Didáctica tienen distintas representaciones dependiendo del contexto y de la contextualidad de los centros de interés de las comunidades académicas. Es el objeto, en alguna medida, el que determina la textualidad del concepto, y esto no puede ser comprendido sólo como una alegoría al positivismo, sino como una realidad dispar. Pero tal textualidad se puede entender del mismo modo en que se pudiera entender el objeto. Por ejemplo, la Didáctica es utilizada como objeto [de saber] que explica las situaciones de representación que todo individuo mantiene frente a los saberes. La representación se puede convertir en el objeto mismo de la Didáctica y confundirse, de manera extraña, en un doble objeto: aquél que se propicia en los intereses normativos

de la disciplina, es decir, el que la describe como propio y legítimo de ella, y el que se deriva de la acción hermenéutica a través de los lenguajes aplicados en los contextos. Es lógico pensar, en efecto, que la textualidad del concepto constituye su punto de arbitrariedad. Así, las formas simbólicas de todo concepto se elaboran en los arbitrarios textuales, y la semiótica de éstos se convierte en los discursos, en un punto de análisis y de referencia para toda construcción de significados y predicados. Por ello, decir que un concepto es la representación mental de la palabra, como tal es un lenguaje sobre el cual discurren conformaciones representativas distintas que logran narrarse, con pausa, en los imaginarios colectivos, es afirmar que ella se produce en un contexto. Luego, la textualidad de todo concepto deviene el punto indivisible, el lugar común y el vínculo real entre la palabra y su consecuente representación mental. Como se conoce, la palabra, según la corriente ortodoxa de la Lingüística, se define como unidades semánticas conformadas por otras unidades semánticas mínimas<sup>42</sup>, unidades que, en definitiva, legitiman la arbitrariedad misma de la lengua.

Entre concepto y palabra se produce una acción que establece lo indivisible de ellas, cual es manifestar, de manera conjunta y correlativa, los sentidos que se producen bajo formas de lenguajes complejos<sup>43</sup>. Esta forma indivisible se

---

42 Martinet A., *Eléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 1980. Cabe anotar que, mucho antes que este autor, Luria afirmaba que sería un error considerar que por sí misma la palabra pudiera ser considerada una partícula básica del lenguaje conectada sólo por un simple nexo convencional (asociación) entre el sonido arbitrario y una determinada forma de representación. Esta forma de abordar la representación de la palabra tuvo su expresión en lingüistas como Sausure. Pero los nuevos y modernos enfoques le abren múltiples posibilidades a la palabra y su relación compleja en la lengua y el lenguaje.

43 Véase, aquí, por ejemplo, los aportes de Cassirer, E., *Essais sur l'homme*,

refiere al cómo opera, tanto en la una como en la otra, el sentido. En la palabra, el sentido es múltiple; de ahí, la Pragmática. En el concepto, es múltiple el significado cuando, en el caso de las comunidades científicas, por ejemplo, no ha logrado estabilidad conceptual. Cualquiera de las dos se rige por la producción del sentido, la gramática y textualidad en las cuales cada una de ellas se utiliza. Esto no es indivisible, más bien, ofrece un lugar para señalar el sentido como lo único que no varía en su producción permanente. Lo que no varía es el sentido en que la representación se produce; la definición, en cambio, provoca la alteración del orden; de ahí que una definición sea una puerta de entrada a un gran patio donde existen otras puertas que han sido dispuestas alrededor de una plazoleta semántica y que se bifurcan desde su interioridad hacia otras múltiples direcciones.

La palabra, al ser la unidad básica del lenguaje y del pensamiento, recubre una doble representación. Por un lado, se encuentra la forma unívoca de representar el objeto que ella designa, y por otra, un modo universal de representación, en cuanto ella nombra el sentido genérico del objeto que describe o al que ella se dirige como habla. El primero se refiere a un campo de acción intelectual precisa, y el segundo, a uno complejo, lugar donde se universaliza la acción y el contenido propio del dato que la palabra contiene. Así, Luria escribía que toda palabra presenta un doble componente. Una catalogación

---

Paris, Gallimard, 1975, sobre los lenguajes complejos, en especial, los lenguajes proposicionales y lenguajes emotivos, tipos de lenguaje que nos diferencian, de modo rotundo, de las especies animales no racionales. El primero pertenece con exclusividad al ser humano, mientras que el segundo se encuentra tanto en los animales como en las personas. El lenguaje proposicional se caracteriza por aumentar las capacidades simbólicas a través de significados textuales y extratextuales, referidas éstas a capacidades simbólico-discursivas.

objetiva o función concesiva en cuanto designa cierto y determinado objeto preciso, y un significado que adquiere el objeto en función de la representación universal que el sujeto le opone más allá de su mínima simbolización<sup>44</sup>.

Una palabra es la expresión y designación directa de un objeto o de una cosa (catalogación objetiva). Por ejemplo, una mesa, un pájaro, una casa, son palabras que se refieren a dichos objetos, ubicándolos en la lengua y dispuestos a ser usados en el lenguaje como medio de comunicación. El sentido directo de la palabra es el mismo género del objeto, lo cual presupone una linealidad absoluta sobre sus cualidades particulares [indicios]. Estas unidades mínimas pasan a ser conceptos cuando sobre ellas discurre una voluntad discursiva y reflexiva en el sujeto hablante. Tales unidades mínimas manifiestan su universalidad a través de uno o varios significados, los cuales tienen la capacidad de trascender la forma estable de la palabra y, que más allá de lo propiamente descrito, posibilitan la representación múltiple de eventos<sup>45</sup>. Toda comunicación constituye un gran eje de reciprocidad y de alteridad. Así, tanto la una como la otra forman el conjunto de la posibilidad intercomunicativa y, en consecuencia, la trama del encuentro complejo entre los humanos. El acto de habla se expresa, de modo simbólico, en la puesta en escena de una voluntad que, buscando la referencia a un mundo complejo, se

---

44 Luria, A.R., *Lenguaje y Pensamiento*, Barcelona, Editorial Fontanella, 1980, pp. 25-30.

45 Por ejemplo, Vygotsky Lev S., desarrolla, con extensión, este aspecto en su texto *Pensamiento y Lenguaje*. El paso del lenguaje interior al lenguaje exterior está mediado por la capacidad de complejizar, desde una palabra, múltiples situaciones, refiriéndolas a objetos similares, análogos, opuestos, y unificando por esta vía, la totalidad de un mundo de habla y de referencia simbólica. Vygostky Lev S., *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Buenos Aires, Editorial La Playade, 1983.

apoya en la palabra para, desde ella, manifestar un interés humano unívoco, genérico y, en principio, estable. Dicho interés está dotado de una doble instrumentalización. Por un lado, la búsqueda de herramientas comunicativas que generen estabilidad en la comprensión y argumentación. De otra parte, la utilización recurrente de dichos instrumentos en función de la conservación de la imagen primera o grafía<sup>46</sup>.

Tal conservación de la grafía busca fundar el sentido incluido de una comunidad de comunicación posible. Una comunicación donde la trascendencia se hace explícita en la grafía del objeto hablante. El discurso posible entre sujetos de habla lo funda una ética de liberación y una ética del discurso.<sup>47</sup> Pero tal liberación no se refiere sólo a la expresión ideológica que se le pudiera, por su propia condición lingüística, aparentar, sino, más bien alude a la capacidad que tiene el sujeto de liberar algo de sí mismo, es decir, de comunicar, pues, en la comunicación se libera lo retenido, se le da paso al desahogo necesario de las ideas y representaciones, las cuales maduran, por lo general, en los intersticios de la soledad. Este acto de liberación o de despojamiento encuentra un lugar común denominado discursividad; entendido éste como un acto que no puede ser fundado de cualquier forma. Esto es, que la discursividad presupone unas reglas mínimas de acción y unas reglas máximas de reflexión. Decir o no decir obedece a un impulso ético, en cuyo acto se promulga el origen del habla y

---

46 Desde la Lingüística, teóricos como Saussure F., Troubetzkoy, N., Gillaume, Hjelmself, I., Jakobson, R., Prieto, L., han legado las bases conceptuales para poder comprender la dimensionalidad y complejidad del signo, significante en la armadura de la palabra como unidad básica de la lengua y de la comunicación.

47 Véase Appel, K. Otto, Intentions, conventions, and references to things: dimensions of understanding meaning in hermeneutics and in analytic philosophy of language, en Meaning and understanding, Parret, H., Bouveresse, J., (comp.) 79-111, Berlín, W. De Gruyter. 1981.

se promueve el silencio del decir y del escuchar. Entre el decir y el escuchar se encuentra la razón del discurso objetivo de la otredad, porque el habla que dice y escucha funda su acción en la propia ética del reconocimiento del otro. No escuchar y decir inclina la balanza sobre uno de sus extremos, pero decir y escuchar es intentar poner la balanza sobre su punto medio, intento de todo equilibrio, reciprocidad del otro sobre la base del uno.<sup>48</sup>

Más allá de la racionalidad del acto de habla<sup>49</sup>, la connotación de la comunicación se ubica en un doble plano. Social, en cuanto el sujeto actúa en función del lugar que ocupa en la pirámide social, y psicológica, si dicho sujeto expresa sus formas prácticas de representación concomitante con el medio en donde éste se desenvuelve. De ahí que la comunicación constituya una forma manifiesta de todo aquello que la motiva en cada sujeto. Por ejemplo, la búsqueda de igualdad de entendimiento entre conceptos se produce en el interior de los actos de habla y argumentos implícitos que los sujetos, en la interacción comunicativa, producen con el único fin de establecer acuerdos absolutos<sup>50</sup>. Esta es, de alguna manera, la finalidad del habla y sus actos, en cuyos eventos de comunicación se resuelve la progenitura de un decir sin

---

48 Véase mi libro *La mirada del sujeto educable: la Pedagogía y la cuestión del otro*, Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2001. En este texto no se habla directamente de la eticidad en el lenguaje y en los actos de habla, pero se infiere que, sin dicha reciprocidad, la otredad no puede llegar a ser.

49 Véase los desarrollos de Austin, J. L., *Quand dire, c'est faire*, Paris, 1970; Malinowski, B., *The problem of Meaning in Primitive Languages*, Londres, 1935.

50 Habermas, Junger, *Teoría de la acción comunicativa*, Barcelona, Taurus, 1985. Los aportes de la teoría habermasiana en el campo de la Lingüística y de la Pedagogía son sorprendentes. No sólo porque este filósofo del lenguaje busque la explicación a los actos del habla entre sujetos de comunicación, sino porque permite referir un análisis mucho más complejo entre conceptos y comunidades científicas.

exclusión. Dichos acuerdos muchas veces se estabilizan en una reciprocidad genérica, producto de los objetos discutibles. Este acto complejo de la estabilidad conceptual y comunicativa tiene su punto de expresión entre individuos dotados de habla y posicionados en una ética de la misma. Aunque la negación del acuerdo se produce en los intercambios racionalizados del poder, un reconocimiento anticipado de éste potencia la posibilidad de liberación, cuya máxima expresión es el reconocimiento del otro.

Si esto sucede entre individualidades o entre sujetos de habla, en cambio no ocurre entre comunidades científicas, pues, en ellas los acuerdos pasan por coordenadas de poder. Este poder se teje en las representaciones silenciosas del apreciar o en la objetivización del sentido puro de lo que se cree, desde la experiencia, comprendido, como la naturaleza de los hechos<sup>51</sup>. Esto último puede explicarse con la Pedagogía y la Didáctica. Los grupos científicos apoyados por líneas precisas de investigación logran, por lo general, luego de duros debates y forcejeos, estabilizar las representaciones y generar unos códigos que compensan la comunicación y hacen más clara la construcción de proyectos comunes<sup>52</sup>, podrían ser denominados como una identidad científica. En el sentido contrario, la ausencia de discusión y comunicación sin renuncia

---

51 Habermas Junger, *Facticidad*. Es importante resaltar la dura batalla que mantienen las ciencias duras con las ciencias humano-sociales. Aun entre cada una de ellas, los poderes fundan la posibilidad de habla y es en la destrucción de dicho poder como el conocimiento adviene bajo las formas de «verdad».

52 Véase, Avanzini Guy, «Les déboires de la notion de pédagogie» en *Revue française de Pédagogie*, N° 120, Juillet, Août, Septembre, 1997, pp. 17-23. Este texto es fundamental para una comprensión del sentido específico de la Pedagogía y de la Didáctica. La diferencia semántica de estos dos términos obedece, en especial, a los debates y teorías que surgen en los acuerdos científicos al interior de los grupos de ciencia.

conduce a los lugares del ahogo y de la «clandestinidad científica». Es, pues, esto último, lo que se podría entender por no-verdad en la ciencia, y verdad en los saberes comunes. En estos últimos, los sujetos no se preguntan por la génesis de ellos, mucho menos por su historicidad; sólo se adoptan como relatos ciertos y verdades absolutas, adopción que, como bien se conoce, acontece, en especial, en el espacio escolar.

### **La identidad del concepto**

Si bien un concepto es la identidad de un paradigma, ¿en qué condiciones ella es posible? En primer lugar, todo concepto tiene un mecanismo de acción. Lo que dice el concepto es lo que, él, permite hacer en la práctica. Así, cuando se habla de «enseñar», se está indicando la actividad de transmitir el saber entre las generaciones. Así mismo, «aprender», remite a las condiciones de apropiación de los saberes y sus dimensiones en la cultura, la ciencia y la técnica. El concepto es la acción generalizada, el infinito y el sendero de las prácticas, de los actos, de las motivaciones, todas unidas por un acto unívoco. Esto es, la enseñanza como el lugar de la ejecución del mensaje a través de las formas diversas que ella procura en su quehacer práctico. Por ejemplo, la enseñanza de la lengua primera, o de las matemáticas sugiere la presencia de instrumentos-tipo<sup>53</sup>. Un instrumento-tipo es el mensaje que se

---

53 Los aportes de la sociolingüística para las Ciencias de la Educación han sido en estos últimos años muy importantes. Citamos, apenas, uno de ellos; se trata de los trabajos que nos ofrece la profesora Bautier, Elizabeth, en particular su libro: *Pratiques langagières, pratiques sociales: De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, 1995. Este texto nos ilustra cómo los instrumentos-tipo en el aprendizaje y la enseñanza de la lengua se procuran en la interacción comunicativa, para lo cual los aportes decisivos del capital lingüístico del docente es importante, así como la presencia de los instrumentos lingüísticos del alumno. La interacción comunicativa es clara en este texto, sobre todo porque

incorpora en la trama del enseñar, verbigracia, el saber del profesor es un instrumento tipo, el cual difiere de un docente a otro. El instrumento -tipo, en este orden, hace referencia al saber de la disciplina donde está instalado el docente y el cual le permite efectuar la enseñanza. De igual modo, serían los instrumentos metodológicos como el pizarrón, la tiza, el libro, la experiencia del alumno, su participación, la tarea y el objetivo.

Así, el instrumento-tipo constituye un mecanismo que permite dejar el sello de lo que es. Todo instrumento utilizado o aplicado en la acción de la enseñanza, constituye el primer límite del concepto. El segundo se refiere a la capacidad que se tiene para reflexionar más allá del instrumento-tipo, la acción ejercida a favor de otro o de alguien concreto (estudiante). La reflexión tiene como objeto la separación del término o de la palabra y en ella encuentra su significado. Un significado que se procura en la historia misma del concepto. Es decir, la reflexión busca estabilizar la fuente misma del concepto en su doble misión: lo que éste es y el hecho mismo. Lo primero significa que el concepto se diferencia de la manera como es utilizado en otra cultura pedagógica; lo segundo, lo que el concepto, en su universalidad y complejidad, se refiere. Veamos, la Pedagogía alude al hecho educativo, pero, a la vez, a lo que el mismo concepto es respecto a otras regiones pedagógicas<sup>54</sup>. El concepto es, entonces, la posibilidad que éste tiene para ser comprendido y abordado en su magnitud. El lugar de la exterioridad del concepto hace alusión a la

---

ilustra la polifonía oculta del paradigma de las Ciencias de la Educación.

54 Perrenoud Philippe, *Pédagogie Différenciée*, Paris, ESf, 2000. El concepto de «pedagogía diferenciada» remite a la lucha contra las diferencias y la esfuerzo porque el nivel aumente. Aquí, el concepto de pedagogía encuentra en la «desigualdad» y en la «diferencia» un terreno firme para comprender el hecho y el acto educativo.

capacidad que el mismo concepto tiene para dejarse abordar como objeto, en cuanto, él, es y en cuanto, él, hace, lo que los escolásticos denominaban *causa necessitatis* y *causa pulchritudinis*. La primera designa, con simultaneidad, que la acción es indispensable y que ella está inscrita dentro de una lógica de las cosas sobre las cuales el sujeto no está impedido, pero convive en ella; y la segunda se encontraría del lado de la convicción sobre la belleza de las cosas, su legitimidad. En cuanto el concepto es, por su historia, por su trayectoria, sus balbuceos, sus tartamudeos, su definitiva estabilización. Esto configura su objeto primero. Su objeto secundario acontece en la capacidad que tiene el concepto de ser abordado como lugar del hacer. El hacer alude a la manera como sus componentes participan de lo concreto, en su caligrafía y sintaxis práctica. Vale decir, en todo aquello en que se expresa su practicidad.

La posibilidad del concepto se hace evidente, explota en la lectura, acontece en la referencia implícita del acto de análisis, madura en la mirada que los sujetos tienen sobre la historia de éste. Una palabra es su propia historia y, al mismo tiempo, la puerta de la historia. El asunto histórico de la palabra es su propia historia; es por ello, como, de modo implícito, lo señala Khum<sup>55</sup>, refiriéndose a las palabras, que en la historia de ellas se encuentra la forma concreta de la historia, historia bajo el sentido del pensamiento de los seres humanos, sus acciones, sus preocupaciones, o sólo sus intenciones de mundo. En el mismo sentido, Bachelard traduce lo anterior con la noción de la *esponja*<sup>56</sup>, y en este contexto, una palabra cuando «exprime»,

---

55 Khum T., La estructura de las revoluciones científicas, México, fondo de Cultura Económica, 1996.

56 Bachelard Gaston, La formation de l'esprit scientifique, Contribution à une psychanalyse de la connaissance, Paris, Vrin, 1993.

en su núcleo está contenida la historia, la voz de las cosas, el grito de las intenciones, la jornada infinita de la referencia sobre el mundo. Una palabra, pues, es el mundo en su totalidad y dicha totalidad se balancea a manera de péndulo, sobre el cual gravita el sentido y se forja la identidad sin sospecha. Como lo veremos más adelante, el concepto remite a la totalidad del pensamiento en la tradición. De ahí que la hermenéutica oriente sus esfuerzos a la comprensión de los textos en la tradición y, por esta vía, de cuenta de los conceptos.

### **Palabras/pensamiento**

La palabra, en suma, es el indicio de un «algo» que tiene lugar en la frase, el discurso, la narración, el texto. Desde el pensamiento, ella organiza el mundo, lo vuelve una realidad y hace que germine, a través de ella, el sentido del sentido. La verdad de la palabra también nos recuerda que ella se tiene así misma. «Es la palabra la que se sostiene, ya sea que uno esté en el uso de la palabra, ya sea que salga fiador como alguien que ha dicho algo o como alguien que le ha tomado la palabra a otro»<sup>57</sup>, ella es verdad para sí. Cada palabra despliega un mundo, en tal mundo habitamos por el uso que hacemos de ella. La palabra es verdad por sí misma, independientemente de si la usamos correctamente. El uso es una forma de verdad. La ley, el decreto, la norma, son verdad relativa en el uso, y cada una remite a una verdad para sí. Lo que una ley enuncia deviene realidad cuando se aplica; es verdadera en su uso. La palabra porta unas huellas, el signo al que se refería Peirce. « Defino Signo como cualquier cosa que es así determinada por

---

57 Gadamer Hans-Georg, *Arte y verdad de la palabra*, Barcelona, Paidós, 1998, p. 16

alguna otra cosa, llamada su objeto, y que así determina un efecto sobre una persona, a cuyo efecto llamo interpretante, siendo este último de este modo determinado por el primero»<sup>58</sup>. La palabra está compuesta por signos que a través del diálogo se despliegan frente a nosotros. Cuando evocamos, con su sonido, el mundo que ellas encierran nos ubicamos en las representaciones. La palabra es un medio de representación que alcanza su punto de realidad en el diálogo. En este, ella se despliega, se abre en lo que es y en lo que dice; su sonido nos permite llevar la comunicación por un camino común. Al ser la palabra la fuerza del mirar y del decir, le permite al individuo entrar y salir del mundo. Este doble movimiento se observa a lo largo de los presupuestos del estructuralismo lingüístico, filosofía del lenguaje, hermenéutica.<sup>59</sup> Por ejemplo, el método utilizado por Vygotsky se centraba en descomponer el pensamiento verbal en unidades y en el significado de las palabras<sup>60</sup>. Según él, este último es una unidad imposible de seguir descomponiendo pues representa la forma más elemental de la unión entre pensamiento y palabra. Ahora bien, la base del pensamiento está en las unidades de sentido, en el vínculo con la palabra y por esto mismo, problemas como el de la «comprensión» se vuelven importantes para la hermenéutica. Una palabra remite al pensamiento, pero es objeto de estudio por el mundo que encierra y que reclama de nosotros su comprensión. Los actos del «comprender» remiten a formas de pensamiento que desde muy temprano la filosofía supo introducir<sup>61</sup>. Comprender es un proceso cognitivo y al mismo

---

58 Peirce Sanders Charles, *Semiotics and signification*, Indiana, Bloomington, University Press, 1977, p. 81

59 Schneuwil y Bronckart J. P., y al, en *Vygotsky, aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1985.

60 Vygotsky L.S., *Pensamiento y Lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1986, p. 198.

61 En verdad, la comprensión aparece central en la discusión sobre la realidad y

tiempo lingüístico; es una forma de pensamiento y a la vez una palabra. El vínculo entre comprender como pensamiento y como palabra reside en el conjunto de signos que despliega. La comprensión tiene lugar por el lenguaje y se refiere al hombre y su vínculo con aquel.

La palabra es colectiva porque une a los individuos en el diálogo común. Ciertamente, en ella, cada uno encuentra el mundo, sus cosas, sus poderes y lo transmite al otro y dicho transmitir nos informa sobre la manera de pensar, de decir, de actuar. La palabra es al pensamiento como el habla al lenguaje y en ella hay un universo por descubrir. La palabra escrita nos informa sobre el pensamiento de los sujetos, la hablada los expone en su pensamiento. La palabra vincula a los sujetos en el texto, la tradición, el pensamiento. Hay una palabra del tiempo y una de la individualidad. Las dos constituyen la tradición del pensamiento, devienen texto. Por eso, la palabra y el pensamiento expresan el decir y el hacer de los sujetos en la tradición. Así, pues, «la palabra no es sólo la palabra individual, el singular de «las» palabras que, unidas, forman el discurso. (...) «La palabra» tiene significado colectivo e implica una relación social. La palabra que se le dice a uno, también la palabra que le es concedida a uno, que alguien diga refiriéndose a una promesa: «es la palabra», todo ello no se refiere solamente a la palabra individual, e incluso cuando sólo

---

la verdad. En oposición a la explicación, ella constituye una forma del estar en el mundo; el lenguaje en su terreno máspreciado. La reflexión sobre la «comprensión» tiene, en la filosofía, a Dilthey como el precursor. Dilthey Wilhelm, Teoría de las concepciones del mundo, Barcelona, Altaza, 1995, p. 96 « se trata aquí de la relación del pensamiento lógico con la vida, la comprensión y la experiencia interna. Surge la cuestión de en qué medida puede comprenderse lógicamente lo vivido. Y se repite la misma cuestión al hacerse objeto de investigación la comprensión de la vida psíquica ajena, el entender en la hermenéutica»

se trata de una única palabra afirmativa, de un sí, dice más, infinitamente más de lo que uno podría «creer»<sup>62</sup>.

La verdad de la pedagogía consiste en que esta palabra se tiene a sí misma, no requiere de otras palabras para su sostenimiento; su firmeza está en la historia, en su devenir; en su sentido objetivo. La palabra «pedagogía» relata las prácticas y discursos sobre la educación, aunque, en ocasiones, pueda, al decir de Meirieu, alcanzar la dimensión de epopeya. Esto, con claridad, se ve expresado en la literatura sobre lo escolar; en algunas obras clásicas sobre el análisis de las situaciones pedagógicas<sup>63</sup>. En todo, la Pedagogía aparece como la portavoz de las situaciones escolares y al mismo tiempo ella es una palabra que la integra. Se vuelve realidad cuando los hechos así lo dicen: en el castigo y sus formas, en las prácticas del decir y del hacer de los profesores; en los textos normativos; en los saberes disciplinares y sus formas de poder; etcétera. Su evidente sentido de palabra se encuentra en lo que ella es y dice; en su verdad. «Son las palabras las que, en últimas, le permiten a toda acción de lenguaje devenir como realidad y objeto de estudio, pues, de manera equivalente, podrían asimilarse a unidades de funcionamiento»<sup>64</sup>. Pedagogía y

---

62 Gadamer Hans-Georg, Op. Cit. p. 15.

63 Es evidente el papel que han jugado en la discursividad de lo pedagógico algunas obras clásicas de la literatura. Por ejemplo, la «Carta Robada», de Allan Poe Edgar, fundamenta en algunos aspectos el signo de la búsqueda y la necesaria investigación de los hechos. Numerosos son los textos de la literatura que alimentan, algunas veces, a manera de epopeya; otras, de forma directa, como la obra de Alvaro Mutis, el significado oculto de las palabras formación, investigación, educación, pedagogía, valor, etc. La Pedagogía, como se puede observar en el capítulo sobre este concepto, ha apoyado, en gran medida, su discursividad literaria a partir del mismo hecho literario. Ésta, quizás, pudiera ser su salvación, salvación que bien pudiera entenderse como la escapatoria de la reducción técnica.

64 Bremond, Claude, «El mensaje narrativo», en La Semiología, Buenos Aires, Editorial el Tiempo, 1970. Igualmente, Greimas, A.J., Semantique structurelle,

Didáctica permiten que podamos comprender la naturaleza de las Ciencias de la Educación, el pensamiento educativo y las prácticas escolares. También, a través de ellas podemos ver, cifrar, delimitar, el sujeto de verdad y los sujetos de saber propios a ellas. Pero antes de venir sobre el territorio de las ciencias de la Educación, es necesario mirar el sentido de la palabra. Esto, porque una palabra guarda uno o varios sentidos y ello se convierte en objeto de estudio para campos de saber como el de la Hermenéutica.

## **CAPITULO 2**

### **DETRÁS DE LA PALABRA/CONCEPTO**

[...] todo lenguaje ordinario, con la  
ontología que viene escrita en su  
gramática, abre a la comunidad de  
lenguaje un horizonte de  
interpretaciones posibles\*

Si la palabra se sostiene por su carácter de verdad y si ella toma cuerpo en el mundo al que se dirige, creemos necesario explorar su «sentido». En efecto, la palabra nos abre al pensamiento, nos vincula con la tradición y nos informa sobre los textos que en ella tienen lugar. Por este motivo, en esta parte intentaremos explorar el sentido para comprender mejor los dos conceptos que nos ocupan. Particularmente, en los trabajos de Deleuze y Ricoeur observamos una sólida argumentación sobre el sentido. También, los trabajos de Habermas contribuyen con nuestra iniciativa. Especialmente, porque la «comprensión» de los conceptos encierra un «algo» que no es evidente a los ojos del estudioso. Descubrir, develar, hacer evidente el sentido de la palabra, del concepto se convierte quizá en el objeto mismo de la tarea hermenéutica. Como «arte de la interpretación», la hermenéutica ontológica de Martín Heidegger o de Hans-Georg Gadamer, constituye una forma de explorar los textos, el lenguaje, la historicidad, la tradición y las formas de situar la comprensión. El «ser ahí»,

---

\* Habermas, J., Textos y Contextos, Barcelona, Ariel / filosofía, p. 67

esto que somos antes que nada, como comprensión define unas formas de hablar, escribir, interpretar y por consiguiente razonar<sup>65</sup>. Como comprensión, el «ser ahí» exige, por la vía de la palabra y sus lenguajes, develar el «sentido», ya que en él se expresa todo el despliegue de verdad que la palabra, el concepto encierran en la tradición y el texto. El pensamiento de una tradición produce un sentido, varios sentidos, múltiples sentidos y a ello debemos apuntar si queremos comprender las palabras, los conceptos, los terrenos donde circulan.

Pues bien, desde la encrucijada *semanticohistórica* y epistemológica a la que fueron sometidas las cuestiones fundamentales de posibilidad de las ciencias nomológicas y hermenéutico-críticas y la producción de sentido [predicados] en el marco de una epistemología analítica y de la hermenéutica filosófica como pragmática universal<sup>66</sup>, se produjeron, de manera abierta, dos cuestiones fundamentales: las del sentido último del saber y sus condiciones de posibilidad, y las de la pertinencia nominativa de una ciencia. El efecto simbólico que una tal encrucijada produjo sobre el sentido, rebasó los marcos formales de la sensación en el terreno de un metalenguaje a la manera objetivo-lógica sobre lo real. Así, entonces, el sentido, como lugar de lenguaje y posibilidad primera de la percepción, emergió en el marco de una discusión histórico-crítica sobre los límites prácticos de existencia y justificación de la ciencia. El existir [imbricación] en el marco del *erkenntniss* se reducía no sólo a la pre-existencia de una normatividad lingüística supra, sino, también,

---

65 Sánchez Benítez Roberto, *Hermenéutica y Comprensión*, Ciencia Nicolaita, N° 40, 2005, p. 6.

66 Habermas, J., *Logique des sciences sociales et autres essais*. Paris, Puf, Philosophie aujourd'hui, 1985

a la validez del dato como signo de lo real.

El símbolo de lo real y la justificación metafísica de su lenguaje, ordenados, de modo arbitrario, por los preceptos del acontecer en el dato, hacían presumir la justificación dominante del sentido de veracidad sobre lo expuesto en las demostraciones del acto de realidad y no en la presunción del acontecimiento interpretativo de todo acto de lenguaje. Richard F. Bernstein señalaba, «la incompatibilidad de una negación del dato lingüístico con la supremacía del dato puro numérico»<sup>67</sup>. Desde esta perspectiva, ello suponía la posibilidad de reorganizar el andamiaje de lo científico sobre la tesis de que, si bien es cierto que las ciencias nomológicas lograron dominar el ámbito del saber, a través del lenguaje positivista, ciencias, como la Sociología, no podían acontecer en su trascendencia de saber disciplinario como una disciplina «dura», ya que traducirían el sentido de realidad a través de datos con coherencia organizados mediante herramientas metodológicas como la Estadística; esto porque, ellas, eran, ante todo, formas de lenguaje social fundadas en la praxis de los actos de habla, símbolos y relatos expresivos. Esta lectura en doble sentido, el de la existencia instrumental que justifica la realidad misma de la ciencia y los medios que ella elabora para leer los objetos posibles sobre los cuales actúa, presupone [“*a priori*”] la pre-existencia del sentido de validez del saber científico. Pero, como todo saber, ello obedece a una trama simbólica compleja, tejido que no puede disolverse sólo en el plano de las coordenadas del saber «*in situ*», sino en el instante inmediato en que dicho saber acontece como forma simbólica. Este sentido constituye el principio de veracidad de una ciencia y el valor

---

67 Bernstein, Richard F., *The restructuring of social and political theory*, New York, 1976

activo de su propia condición, es decir, de su interés en tanto lugar de saber. El saber se expone, entonces, al juicio de una doble condición: el de la primacía sobre su historicidad de un modelo de ciencia particular, y los símbolos que refractan el saber.

El marco legal de validez de una ciencia constituyó, entonces, el principal esfuerzo de clarificación, toda vez que las prácticas histórico-culturales con capacidad de significación trascendental abrían el espectro de auto validez de las ciencias nomológicas e histórico-hermenéuticas<sup>68</sup>. La encrucijada toma sentido en los duros debates entre (¿algunos?) los más importantes representantes filósofos de las dos grandes escuelas (Viena y Francfort) Popper y Adorno, Carnap y Horkeimer,<sup>69</sup> abriendo una brecha para que posteriores trabajos prosiguieran con la argumentación histórica sobre las complejidades ulteriores del sentido en la ciencia, y sus posibilidades de autodeterminación. Si bien es cierto que la epistemología analítica ofrecía un amplio espacio para resolver cualquier duda sobre la posibilidad y justificación epistemológica de las ciencias nomológicas, el planteamiento de la insuficiencia analítica y el desbordamiento de una pragmática universal en los términos de actos de lenguaje, introdujeron la solvencia de interpretación, reedificación que, a la manera gadameriana, posibilitaría una hermenéutica ontológica contraria a los presupuestos tácitos de la epistemología analítica.

---

68 Habermas J., Op. cit. p. 8.

69 Popper, K., / Adorno, Th. W., *La querelle allemande des sciences sociales*, Bruxelles, Ed. Complexe, 1979, Adorno Th. W. (1966) *Dialectique négative*, Frankfort. Trad. Payot, 1978.

La alternativa planteada por Horkheimer con su “teoría tradicional” y “teoría crítica” y, luego, ampliada en «l'éclipse de la raison»<sup>70</sup> permitiría ver hasta dónde la sospecha del significado rebasa los postulados de veracidad propios del positivismo. La cuestión de una teoría crítica se hace necesaria, ya que toda filosofía social no debe sólo limitarse al estudio de las relaciones de una producción teórica con los «datos sociológicos de la situación»: ella debe, ante todo, ser crítica en tanto posibilidad de saber, pues, ello le permite inducir la reflexión sobre las condiciones de su propia emergencia.

Si bien la razón argumentativa sobre la validez *a priori* o no de una ciencia, emanaba ante todo de los preceptos lógicos de las ciencias nomológicas, en particular, de los enunciados gramaticales específicos del sentido de la *recherche* en el ámbito racional, y en la tendencia real de lo buscado como argumento específico del lenguaje de la ciencia; la noción epistemológica de la misma actividad de búsqueda se referirá a una metodología general de las ciencias empíricas o a una hermenéutica general de las ciencias humanas y sociales<sup>71</sup>. En esta doble vía, los trabajos de K. R. Popper y Gadamer iluminan el camino y abren la perspectiva para prolongar, junto a un Habermas o al último Wittgenstein, la pregunta trascendental por el ser del saber en las ciencias crítico-hermenéuticas; permitiéndoles a pensadores como Apel, profundizar en la construcción de una hermenéutica universal y crítica<sup>72</sup>. Esta gramática es extendida a la esfera de la autocomprensión; la epistemología analítica y la hermenéutica trascendental se

---

70 Horkheimer, M., *Théorie traditionnelle et théorie critique*, Paris, Gallimard, 1974.

71 Habermas, J., *Op. cit.* p. 10.

72 Apel, K. O., *Transformation der philosophie*, Bd. 1, Frankfurt, Surkamp, 1976.

encuentran, entonces, apoyadas por un mismo objeto, el cual se refiere a la identidad en los términos de un saber que justifica el principio del sentido de la acción instrumental (Véase, por ejemplo, los aportes en la “*Teoría de la acción comunicativa*”, “*Verdad e Interés*”, “*Pragmática Universal*”).

A pesar de lo anterior, se encuentra que la causalidad entre la naturaleza epistémica de las ciencias analíticas y las histórico-reflexivas es un asunto que exigió la construcción de un «*carrefour*»<sup>73</sup> semántico único. Esto, porque la simbología de las primeras es, se sabe, contraria a las segundas, lo cual hace suponer que las dos se mueven en planos distintos desde el punto de vista gramatical. Las ciencias de la naturaleza se diferencian de las sociales por el hecho de que sus respectivos objetos tienen una simbología específica, y en este caso, por ejemplo, el campo de la Sociología no obedece a un modelo de observación, sino de comunicación. «El sociólogo encuentra sus actos de validez implicados en los actos, las instituciones y los actos de habla sobre los cuales está constituida la vida social; él tiene que vérselas con unas estructuras significativas que no puede comprender sin reconstruir la intención y el sujeto como un ser posicionado en dicha intención; de ahí que la relación entre el investigador y su objeto sea virtualmente simétrica»<sup>73</sup>; aunque la distinción de la naturaleza objetual y los grados de interés de acción de las ciencias se presumen desde campos simbólicos. Al decir de Cassirer, ello pareciera deberse a que, tanto las unas como las otras, se nutren de simbologías específicas<sup>74</sup>, lo cual no quiere decir que en las primeras no preexista una trama gráfica de símbolos y que, por el contrario, en las segundas, su acontecer esté cargado de simbología

---

73 (Rickert, 1960)

74 Casirer, E., *Philosophie des formes symboliques*, T.1, Paris, Ed. Minuit, 1972.

como fundamento específico del para-sí. «El conocimiento verdadero puede ser posible sólo en las condiciones de trascendencia de una representación simbólica»<sup>75</sup>.

La validez del sentido, entendido como una prolongación oculta del lenguaje, a no decir por una racionalidad no expuesta en la paráfrasis del sentido mismo, evidencia la significación de lo real y dejan por fuera la cuestión de veracidad como exclusividad de las ciencias lógico-explicativas. Los trabajos sobre el lenguaje permiten visualizar el lugar del sentido como objeto específico que las luchas posibilitan en el acto del conocer. El derrocamiento de la hegemonía nomológica posibilita el armazón del sentido como una forma clara de la interpretación sobre el dato y sobre la ciencia que lo estudia; de ahí que el saber se entienda como un lugar donde se administra la semiótica del conocimiento disciplinar. Tal semiótica surge en la puesta en práctica de los instrumentos propios a cada ciencia con los cuales se potencia el sentido de explicación. Este se ejerce en los lugares propios del saber, es decir, desde el propio saber, lugar donde acontecen los signos y símbolos del conocimiento. Por eso, el saber puede verse como una disposición de lo que una época puede decir (sus enunciados) y ver (sus evidencias)<sup>76</sup>. También, el saber remite a las prácticas y discursos que tienen lugar en una sociedad. Desde la perspectiva de la ciencia, el saber se objetiva como práctica, modo, discurso y función. Saber, para la ciencia, «es aquel conjunto de elementos, formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables para la constitución de una ciencia, aunque

---

75 Habermas J., Op. Cit. p. 15

76 Deleuze Gilles, Entrevista, Le Monde, 5 de juin, 1985, p. 13.

no estén destinados necesariamente a constituirlos»<sup>77</sup>. De cualquier modo, el saber de la ciencia es una reflexión sobre su hacer, sobre la forma como ella produce conocimiento. Por eso, el saber reflexivo es un discurso sobre el hacer, una lectura sobre las prácticas. El científico reflexiona lo que hace, allí crea saber. La ciencia en su conjunto crea conocimiento, la forma de hacerlo, la manera como es explicado por los sujetos, es un saber.

De otro lado, la perspectiva que nos plantea las cuestiones trascendentales de la simbología, consiste en esclarecer si la magnitud de verdad que una ciencia, nomológica o no, puede detentar en sus actos de interpretación el señalamiento del sentido en la configuración de otros campos de saber (educación, cibernética, Pedagogía, virtualismo). Es la cuestión del sentido la que nos interesa plantear aquí, entendido que todo sentido opera como una “*nooesis*”, acoplamiento entre certeza operativa de la ciencia en la cual se cierne el sentido o, por lo menos, se pretende su selección y la veracidad interpretativa del mismo. En todo, el «sentido» tiene lugar en la ciencia por el dominio del método a cuyo lugar se centran las disputas entre «explicar» y «comprender». La actividad de la ciencia es portadora de sentido, inclusive político. El saber y la verdad contribuyen a reforzar este sentimiento, pues hay sentido según se trate de la «explicación» o de la «comprensión»<sup>78</sup>. La ciencia como campo de poder crea un sentido de su actividad, lo que resulta de ella adquiere otro.

---

77 Beillerot Jacky y allí, Saber y relación con el saber, Buenos Aires, Paidós, 1998, p. 22.

78 Deutsch David, La estructura de la realidad, Barcelona, Anagrama, 1999. «La realidad aparece como un sentido en la ciencia cuando aplicando las leyes generales de una teoría impone un modo de explicación. La explicación constituye el contenido fundamental de las teorías», p. 15.

Cuando la ciencia investiga, crea una teoría y produce un sentido para la vida; cuando los aplica crea otro. Por eso, la técnica que se deriva de las teorías generales tiene su alta cuota de sentido e imprime en los sujetos un modo de ser; para los sujetos científicos representa un modo de vida, una moral, una práctica cotidiana necesaria para la actividad de investigación. Por eso, la disciplina es un modo y un sentido que los sujetos asumen pues les otorga el carácter de científicos. La actividad que ellos realizan es, de alguna manera, una práctica por imitar. El ejercicio de la ciencia consiste más en una forma de moral, algo dado, unas prácticas que se autorregulan y permanecen fijas; unas maneras de actuar y de «ver» que en todo se asimilan a un orden sucesivo de obediencia. El ritual de la ciencia impone un modo de actuar y de «decir» y a ellos se obedece sin interrogar sus consecuencias. Por esto, la ciencia en su totalidad activa, es «ideológica» porque promueve en los sujetos un sentimiento de fidelidad y de pertenencia a sus valores, reglas y juegos de poder. «Es disciplina lo que debemos ejercer hora tras hora en el esfuerzo lleno de engaños de la investigación, tanto en el laboratorio como ante la mesa de trabajo; es disciplina lo que necesitamos los investigadores contra nosotros mismos y contra las opiniones que nos inducen a ser suspicaces, y para resistir la tentación de la publicidad, que querría dar a conocer nuestros conocimientos como el último grito de la sabiduría; es disciplina lo que necesitamos los investigadores para no perder de vista las fronteras de lo que sabemos y lo que al final precisamos para permanecer fieles a la propia historia de Occidente, que con la insaciable necesidad de saber qué la distingue desde sus inicios aceptó en seguida la

responsabilidad de defender siempre al ser humano en las capacidades cada vez más poderosas de la humanidad»<sup>79</sup>.

En todo, la ciencia en su generalidad crea un «sentido» y genera otros. Su práctica se orienta por las formas de ser, de actuar, de creer y de verdad. Los modos son el laboratorio, el rigor y la moral que le acompaña. El método, es el medio para lograr el dominio sobre la realidad, pero también la manera de quedar supeditado a ella. Por todo, la racionalidad de la ciencia contribuye a crear un sentido de la actividad. Las palabras y los conceptos que circulan en su seno, refuerzan tal objetivo. Allí, los conceptos adquieren sentido según su uso objetivo, su aplicación. Podríamos decir que el sentido de la palabra, de los conceptos, los encontramos en el uso. Cuando las Ciencias de la Educación explican las prácticas escolares, el hecho y el acto educativo, recurre a unos conceptos. Ellos están cargados de sentido según el registro de la investigación. También, tienen una orientación de acuerdo con los problemas que busca resolver. Y por último, el sentido de los conceptos que circulan en este paradigma obedece a los discursos que allí tienen lugar. Por esto mismo, es importante saber que el sentido de la palabra, del concepto, anida el mundo que ellos muestran. Su comprensión es un trabajo de investigación, pero también de observación. Mirar cómo aparecen los conceptos en su seno, qué discursos promueven, qué prácticas orientan, exige comprender su sentido.

### **Aproximación desde el sentido**

Bien se sabe que la cuestión real de los símbolos se

---

79 Gadamer Hans-Georg, La herencia de Europa, Barcelona, Península, 1990, p. 99.

entrecruza en la propedeútica del sentido. Sólo el sentido acontece en la virtud del fenómeno o en lo que Husserl denomina "*monde vécu*"<sup>80</sup>. La trascendencia de los datos propuestos bajo formas de simbología es importante en la reinterpretación del dato mismo. La comunicación trascendente, en este caso, asume el "*repulsoir*" de lo acaecido. Así, una ciencia se enfrenta tanto a su condición de "*organon*" como a su semanticidad orgánica en el orden de una normatividad que se hace explícita. Un sentido es una intercomunicación que acontece a la vez, sin precaución alguna, en la idea y en la proyección sensible que dicha idea nos procura. La gramática del acontecer del sentido se ubica, en efecto, en la expansión de la sensación, cuya expresión está dada, en particular, por la simbología. Esta es la forma como Albercht Welner denomina "*le tournant linguistique*"<sup>81</sup>. El sentido que una ciencia ofrece del dato es la proporcionalidad de su carácter. Mientras las ciencias nomológicas se apoyan con fuerza en explicaciones positivas y lógicas, las crítico-hermenéuticas se relacionan en los campos semánticos.

Es en la reflexión sobre las posibilidades del lenguaje como la ciencia existe en sus versiones históricas. La reflexión potente sobre el significado de un dato, sea éste una ínter comprensión universal de un hecho o la desarticulación pausada de sus presupuestos lingüísticos, nos inducen a pensar en la reificación del sentido mismo. Tan sólo el sentido se alcanza como postulado válido de manera universal, cuando, por lo menos algunos de sus atributos son compartidos por una

---

80 Husserl, Edmund, «Die Krisis der europätschen wissenschaften und die trazendentale phänomenologie», Ges. Werke, Bd.VI, Den Hang, 1954.

81 Welner, Albercht, «Le tournant linguistique de la théorie critique», In U. Jaeggi y A. Honneth, Francfort, 1977.

comunidad. El juego lingüístico de los términos que integran un concepto, se abre en la prospectiva en que dicho elemento participa de una trama simbólica universal. Esta se expresa, si fuera el caso, por canales aceptados de modo arbitrario, por la epistemología analítica o hermenéutica intercomprensiva. El sentido, así mismo, es, ante todo, un postulado que se reifica en la concatenación de los hechos. Si bien es cierto que en las ciencias experimentales los comportamientos del acontecer de saber logran ser posibilidad gracias al entrecruzamiento de variables-tipo, en las ciencias humano-sociales el acontecer del saber está más orientado por la simbología de las categorías. El acto de habla que con claridad lo expresa, de modo dominante, la Lingüística, adquiere su variabilidad en los interlocutorios de dicho acto. El es claro por la intencionalidad y no sólo por la “*vericondicionalidad*”<sup>82</sup>, pues, el acto presupone la potencialidad del mismo acto. Caso contrario, el acto de experimentación que el científico realiza sobre un objeto presupone una condicionalidad táctica, alejando la espontaneidad y la explosión de posibles otros-actos. El orden de la exposición de los hechos, radiografía comunicativa entre sujeto-objeto, se cierra en la normatividad del orden gradual del experimento, en sus coordenadas de anticipación, y en sus eventos progresivos hasta llegar al lugar de la identidad de un objeto que [quiérase o no, ya está identificado] se explica por fuera de toda reconstrucción. Mientras esto sucede en estos campos lógico-gramaticales, en los reconstructivos de la gramática se abre el objeto, pues éste no llega dado de antemano.

En el primer caso, la reinterpretación sobre los efectos

---

82 Barthes, Roland, *«Introducción al Análisis Estructural de los Relatos»*, en *Análisis Estructural del Relato*, México, Ediciones Coyoacán, Diálogo Literatura, 1999.

que una condición hipotético-deductiva ejerza sobre los signos que el dato revele, presuponen una normatividad sobre la lectura anticipada del hecho. Esto es, que existiría una gramática general para pensar los datos en el contexto de una epistemología analítica, mientras que, en el comportamiento social, los datos expresados como lenguaje no están imbricados en marcos normativos preestablecidos, lo cual supone que la reificación del objeto es, de hecho, un “*continuum*”. Así, la posibilidad de lo social no está determinada sino en la simetría gramatical y en los espacios donde la reificación del sentido es operatoria del sentido último del dato, determinado en su *noesis* por una gramática que se reconstruye a sí misma desde el dato mismo y no desde su establecimiento como dato.

El sentido, entonces, se refiere, aquí, a unas formas lingüísticas ocultas, las cuales se destejen, con pausa, una vez el acto es identificado. Este fenómeno que, en términos de Ricoeur, se entiende como la condición principal del fenómeno bajo la forma de significado<sup>83</sup>, implica la génesis progresiva de la ciencia y la autorregulación de los sentidos propios del lenguaje que se crean en el acto de explicación. Así, la perspectiva explicativa es posible tanto desde los atributos lógicos de toda epistemología analítica como en la actividad ampliada del signo lingüístico. Ello explica que de una ciencia formal se pueden derivar consecuencias explicativas del orden lingüístico: por ejemplo, el campo de la educación [quizás, porque es el lugar donde más se producen estos hechos] debido a que el sentido se relaciona, de modo directo, con el significado, y éstos se estudian, no desde la educación como una ciencia, de manera formal, constituida, sino como un objeto

---

83 Ricoeur, P., *Le conflict de l'interprétation*, Paris, Seuil, 1970.

de saber que, de forma amplia, es estudiado por otras ciencias, inclusive las nomológicas. Esto hace que se produzca la relación entre significado y signo del hecho.

### **El sentido en la ciencia**

Dicha relación es compleja, residiendo, en particular, en la interposición de los eventos que se suceden al interior de los instrumentos de interpretación que cada ciencia organiza. Así, si se trata del experimento, la gramática de la ciencia se expresa como un todo autosuficiente. Es su poder de operatividad en el sentido de una gramática compleja y técnica, el que se revela bajo el símbolo de ciencia determinada. Si se trata de una lectura de términos en una segmentación de tiempo, por ejemplo, el estudio de un concepto, la gramatología empleada será, en algunos casos, la posibilidad reveladora de la misma ciencia. En este caso la racionalidad oculta de las ciencias humano-sociales se evidencia y señala el objeto como dato. El doble carácter significa que la estructura de la ciencia se produce porque ésta delimita un campo de observación y un campo de gramatología congénita a su especificidad como ciencia<sup>84</sup>. Los datos determinan, entonces, la sustancialidad de la ciencia, y los objetos gramaticales que ella emplea revelan el carácter de asimilación.

Lo anterior toma sentido en la pregunta por los objetos en aquellos campos en los cuales no existe un consenso marcado por las voces de las comunidades científicas<sup>85</sup>. Si nos referimos a la Pedagogía, es cierto que ella puede representar un término que se imbrica en algunos aparatosos sistemas de

---

84 Nagel, E., *The structure of science*, Londres, 1961.

85 Ladrière, J., *El reto de la racionalidad*, Barcelona,, Unesco, Sígueme, 1977.

interpretación. Pero si el concepto Pedagogía se analiza como un sistema complejo, un lugar donde detrás de la palabra/concepto existe una carga histórica y una gramática reveladora de sentido. Es el sentido, en el doble lenguaje de instrumento y forma, el que nos revela la pista para considerar hasta dónde un término se convierte en un campo de investigación y, de allí, pasa a ser una ciencia establecida. Es claro que ello supone la estructuración de sus componentes internos. Por ejemplo, si el concepto Pedagogía se deriva de una tradición epistémica, liberada en alguno de sus componentes, ella podrá ser entendida en sus rasgos históricos del pensamiento como una ciencia. Pero ello exige penetrar su sentido, y a éste se llega pasando por cada uno de los sujetos de verdad y de saber, organizándolos en regiones de historia, superponiéndolos unos a otros; observando y comprendiendo la periferia del concepto y su enunciado en la tradición y en los textos.

### **Sentido como identificación**

La ciencia se construye contra su propia condición; un concepto, en cambio, es una representación mental<sup>86</sup> pero también es una construcción histórica en las tradiciones del pensamiento. La naturaleza de la ciencia es, de manera compleja, construida en los avances del deseo por el conocer. Un concepto, en cambio, es el lugar de la voz que expresa el conocimiento que una ciencia alcanza a través de sus gramáticas. La Pedagogía podría significar, en algunas regiones geográficas, ciencia, discurso o práctica.

---

86 Vigostky, L.S., Pensamiento y Lenguaje, Buenos Aires, Editorial La Pléyade, 1983.

La confusión en la terminología o, más bien, la ausencia de una maduración en la representación del sentido provoca las limitaciones de los términos. Mientras una ciencia esté imbricada en su objeto y en su identidad gramatical, ella resistirá a la erosión del tiempo, pero si una «ciencia» [nombrada así] apenas expresa algunos rasgos de positivización, ello no es suficiente argumento para que sea denominada ciencia (nomológica o hermenéutico-crítica). Se necesita que ella produzca un saber y genere un conocimiento. Además, que explique aquellos fenómenos y hechos que, a la luz de la simple observación, con dificultad se podrían explicar. Aparte de todo esto, se sabe que una ciencia necesita construir una gramatología específica, distinta por tanto a las otras ciencias. Esta discursividad es la identidad final de la ciencia. No basta que una ciencia tenga definido, en forma completa, su objeto, sino que, además, pueda hablar sobre su propia condición<sup>87</sup>. De esta manera, la gramática que se sustrae a la propia condición de la disciplina, deja por fuera la validez de la misma. Sólo es válida la ciencia en cuestión cuando la gramática ejerce la fuerza de *repulsoir* en sí y una posibilidad constante de discutir sobre su objeto y devenir. Es la capacidad que una ciencia tiene de historiografiarse a sí misma, la que determina hasta dónde ella es una disciplina con madurez. Es claro que esta historiografía de las ciencias sobre su propio objeto no se refiere a un balance sobre su devenir, sino a la permanente búsqueda por hacer sólido el objeto y su propio lenguaje. Si bien la ciencia es portadora de sentido, su quehacer, sus prácticas y discursos lo provocan. ¿Cómo aparece éste en el registro de la palabra y del concepto? ¿Por qué para algunos, la Pedagogía es una ciencia y para otros no?;

---

87 Charlot, B., «Les sciences de l'éducation: essai d'épistémologie» en "Les sciences de l'éducation: un enjeu, un défi", Paris, Esf, 1994.

y en cambio, la Didáctica se observa como una disciplina que estudia el saber de las disciplinas de enseñanza; ¿a qué obedece esta posición y por qué? Estos interrogantes, creemos, continúan los debates propiciados en el seno de algunas escuelas de pensamiento y agenciados por los grupos de investigación. Por la profundidad de los debates en las Ciencias de la Educación se encuentran posiciones encontradas, en muchos casos irreconciliables. En el capítulo siguiente nos detendremos a ver esta situación, describiendo algunos de los argumentos más fuertes. Por el momento, creemos necesario observar en la relación palabra, concepto y sentido la estructura y la diferencia obligada. Los debates en el campo francés prosiguen su curso y no cesan de tener lugar.

### **Palabra, concepto y sentido**

Pues, bien, Deleuze nos enseña que «el sentido nunca está solamente en uno de los términos de una dualidad que opone las cosas y las proposiciones, los sustantivos y los verbos, las designaciones y las expresiones, ya que es también la frontera, el filo o la articulación de la diferencia entre los dos, porque dispone de una impenetrabilidad que le es propia y que debe desarrollarse en sí mismo una serie de paradojas interiores»<sup>88</sup>. En efecto, el sentido no opera por la imbricación de parejas de palabras, sino que en ellas está presente. Estas paradojas son la regresión, desdoblamiento o reiteración, la de neutralidad y el absurdo<sup>89</sup>. «El sentido es como la esfera en la que estoy instalado para operar las designaciones posibles e incluso para pensar sus condiciones»<sup>90</sup>. Como nunca estamos en el sentido

---

88 Deleuze Gilles, *La lógica del sentido*, Barcelona, Paidós, 1989, p. 50.

89 *Ibíd.* p. 50-56.

90 *Ibíd.* p. 50.

de la palabra, sino cuando necesitamos volver a ella para aclarar algún aspecto, su uso, su evidencia, entonces entramos en la «regresión», en una especie de ida y vuelta. Para ello nos es necesario siempre volver con otra palabra, con otro concepto, con otro término. Cada vez que realizamos este ejercicio, vamos descubriendo mejor el sentido de la primera palabra. De la misma forma como opera la traducción de un texto, y cuyo logro del sentido tiene lugar cuando traemos a nuestra lengua una palabra ajena, diferente, compuesta por un mundo marcadamente distinto. La traducción consiste, precisamente, en encontrar el sentido de las palabras, los conceptos a través de un ir y venir entre la lengua del texto y la lengua que acoge. Para traducir no es suficiente con dominar gramaticalmente la estructura de la lengua del otro, es necesario saber que en ella existe un universo de situaciones que reafirman la palabra en la lengua. Tampoco es suficiente con tener un conocimiento de la estructura de la frase, menos aún de los giros de los verbos y mucho menos con el estímulo de las preposiciones. Se requiere además habitar en la lengua del otro. Ello implica conocer las expresiones que la explican.

En toda lengua escrita y oral, hay unos giros que la palabra por sí misma esconde. Una especie de «gesto», un decir sutil que reactiva la forma de estar en el mundo de los sujetos. Traducir, es, si se quiere, ir al «gesto» de la palabra, saber a dónde apunta cuando es utilizada. En la totalidad del texto hay siempre un mundo que habita detrás de la palabra. Traducir un concepto exige escudriñar el conjunto de problemas que traduce, develar el sujeto de verdad que afirma y los sujetos de saber que hablan. La pedagogía y la didáctica se caracterizan, precisamente, porque son portadoras de problemas, sujetos de verdad y sujetos de saber. Reconocerlos,

identificarlos en su especificidad nos conduce al sentido. Se traduce el sentido del concepto cuando estamos en posición de una cierta experiencia vinculante. No se puede ver el sentido de un concepto sino cuando en él encontramos nuestra propia experiencia. ¿Qué experiencia nos afecta, cómo y por qué? Allí, donde la experiencia se asume como saber, práctica, lo vivido, el concepto guarda un sentido especial, contrario, diferente a su sentido ligero. Experiencia, nos recuerda Larrosa, es un concepto que ha perdido su capacidad de habla. La ciencia le ha arrebatado su verdadero sentido. En oposición, le ha impuesto aquel de la experticia, de crítica, de experimento. En verdad, «la experiencia hay que separarla de experimento, quitarle todo dogmatismo, separarla claramente de la práctica, que se convierta en un fetiche, hacer de ella una palabra difícil de utilizar para evitar que todo se convierta en experiencia, que cualquier cosa sea experiencia, evitar que la palabra experiencia quede completamente neutralizada y desactivada»<sup>91</sup>. La experiencia de la traducción consiste más en la ruptura y confrontación que hemos vivido en la palabra del otro, en la lengua que lo acoge, en la tradición de su mundo. Traducir es seguir el trazo de la palabra que nos dice, nos habla, nos remite a nuestro propio mundo. Un concepto se traduce mejor cuando hemos habitado el lenguaje donde actúa. El supone un tiempo, un lugar, una experiencia. En la experiencia, el lugar y el tiempo está el verdadero sentido de lo que traducimos, porque nos obliga, a buscar la «tragedia» que nos impone su estar en el lugar, en la separación del tiempo y en la búsqueda del sentido. «La captación profunda de lo trágico, probablemente, tenga que partir no tanto del arte cuanto de la historia. Se ha de suponer que lo trágico no es

---

91 Larrosa Jorge, «La Experiencia y sus lenguajes», Conferencia, serie encuentros y seminarios, Sf.St.

menos un límite del reino del arte que de la historia. El tiempo histórico transforma algunos puntos determinados y sobresalientes de su transcurso en un tiempo trágico, sobre todo en las acciones de los grandes hombres»<sup>92</sup>. Pues bien, la traducción del concepto se comporta como una lucha que mantenemos entre nuestro lenguaje y el lenguaje del otro. Ella es una actuación entre el ir y el venir. Vamos a la lengua del otro y volvemos a la nuestra, pero vamos a aquella como visitantes cuando la hemos habitado.

La reiteración, por su parte, busca ponerle límite a la regresión, al conjunto de posibilidades que hay cuando entramos en la interpretación del sentido. Nos dice Deleuze que ello se logra «fijando la proposición, inmovilizándola justo el tiempo para extraer su sentido»<sup>93</sup>. Esto tiene que ver con la separación de la negación y de la afirmación. Respecto al verbo y a la proposición que lo acompaña, la dirección que este logra establecer indica o una negación o una afirmación. Así, como cuando decimos «Los hombres son mortales, Dios es inmortal» el sentido lo logramos si aislamos el interrogante « ¿Todos?» «¿Qué es inmortal?» « ¡Dios no es un hombre!». En el interrogante se anida el sentido, lo que quiere enunciar la palabra. Ella crea en nuestro cerebro una dirección posible, nunca firme. Su firmeza estaría dada por la agilidad para encontrar algunos signos, una huella, un trozo de realidad que conjugada con la nuestra nos permitiría hablar de manera convincente. Porque el texto está repleto de signos, huellas, registros imperceptibles, es que la interpretación toma sentido. En efecto, interpretar es ir al texto para encontrar lo simbólico,

---

92 Benjamín Walter, *La metafísica de la juventud*, I. C. E., Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, Paidós, 1993, p. 179.

93 Deleuze Gilles, *Op. Cit.* p. 52.

y mediante dicho trabajo le descubrimos su sentido indirecto<sup>94</sup>. El texto o el discurso reclaman de nosotros una interpretación, su totalidad es un espacio abierto a múltiples interpretaciones, pero ella se cierra cuando tenemos la creatividad para ver lo que otros no ven. En todo, «las dos paradojas forman los términos de una alternativa: o una u otra. La primera nos fuerza a conjugar el más alto poder y la más alta impotencia, la segunda nos impone una tarea análoga, que habrá que cumplir más tarde: conjugar la esterilidad del sentido respecto de la proposición de la que se extrae, con su potencia de génesis en cuanto a las dimensiones de la proposición»<sup>95</sup>.

La paradoja del absurdo o de los objetos imposibles se refiere a la manera como las proposiciones que designan objetos contradictorios tienen también un sentido. Son absurdas pero guardan un sentido<sup>96</sup>. El sentido del absurdo se aplica, en su contradicción a los seres reales y posibles, jamás a los imposibles. «Los imposibles son extraexistentes»<sup>97</sup>. Por ejemplo, «la pedagogía es un arte de la enseñanza y la didáctica su ciencia» nos informa un sentido que es necesario descodificar en su contradicción. De un lado, la pedagogía es un arte y ella propicia un sentido de enseñanza, guarda como registro el interés por los aprendizajes. Y si esto es verdadero, por qué la didáctica aparece como su ciencia, es que la otra no es suficiente por su propia capacidad para crear los instrumentos de inteligibilidad de la transmisión del saber. Este registro contradictorio mantiene un sentido en la cultura pedagógica francesa. Como lo veremos más adelante, la

---

94 Todorov Tsvetan, *Simbolismo e interpretación*, Caracas, Monte de Avila, 1991, p. 19.

95 Deleuze Gilles, *Op. Cit.* p. 53.

96 *Ibíd.* p. 56.

97 *Ibíd.* p. 56.

escisión de ellas, su separación tiene más que ver con los discursos y prácticas sobre el enseñar y el aprender. Al primero corresponde un orden de la «norma», entendida como un discurso sobre los valores que circulan en la relación entre sujetos; la segunda se dirige a la práctica de dichos valores en el aula de clase. No hay didáctica del espacio público, sólo pedagogía y esto porque ella se dirige a crear las condiciones de una armonía entre los sujetos, pero la segunda propicia una relación con el saber cuyo lugar es el aula de clase.

En las palabras hay sentido cuando están vinculadas al ser propio de ellas. Pedagogía tiene su propio ser: la norma, el valor, la fuerza que vincula a los sujetos en la narración del acto de educar. «El sentido de una acción sólo llega a nosotros después de que el agente ha dejado de actuar»<sup>98</sup>. Sobre la acción podemos construir un relato que nos remite, por la distancia, a lo que hemos vivido, sentido, experimentado. Toda acción es creadora de historia. El sentido es historia de lo que vivimos, experimentamos y gozamos. En todo sufrimiento, en toda experiencia negativa, hay sentido porque reafirma nuestro ser. Así mismo, la palabra es portadora de sentido por su historia, por su lugar y por la experiencia que vive en el seno del lenguaje. La distancia de la palabra es la que marca su sentido. Jamás en la proximidad, en el tiempo presente ella nos informa de algo. Es necesario tomar distancia, tener un tiempo para que ella se silencie y volver sobre ella mucho después para que se vuelva acción. En la actividad nos inmovilizamos, sólo cuando el tiempo transcurre es que el sentido aflora. El concepto guarda su sentido porque vemos los problemas, los sujetos de verdad sobre los que se afirma. El desciframiento de

---

98 Bárcena Fernando y Joan-Carles Mèlich, La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad; Barcelona, Paidós, 2000, p. 91.

tales sujetos de verdad corresponde fielmente al sentido. Sujeto de verdad es cada una de las dimensiones de la realidad que el concepto recoge en su seno y que señalan un límite, una frontera una superficie. Aprender es sujeto de verdad para la didáctica, mientras que el valor de la educación lo es para la pedagogía.

¿Dónde está el sentido del concepto?, allí donde los sujetos de verdad nos informan sobre algo que marca un límite respecto a otro concepto. Nos dice Deleuze que «nunca encontraremos el sentido de algo sino sabemos cuál es la fuerza que se apropia de la cosa, que la explota, que se apodera de ella o se expresa en ella»<sup>99</sup>. En cada una de ellas el sentido toma forma, cuerpo, valor. Un concepto no tiene un solo y único sentido, hay varios sentidos, múltiples sentidos. Así como hay diversos significados de una palabra, hay varios sentidos en un concepto. Por esto mismo, recogiendo las paradojas del sentido comprendemos mejor por qué Deleuze nos dice que esta es una noción compleja: «siempre hay una pluralidad de sentidos, una constelación, un conjunto de sucesiones, pero también de coexistencias, que hace de la interpretación un arte. «Cualquier subyugación, cualquier dominación equivale a una nueva interpretación»<sup>100</sup>. Así, decimos que los conceptos son portadores de un sentido universal para la sociedad que los afirma en su territorialidad. Es irregular para el pensamiento que los interpreta. En todo, el concepto mantiene diversas voces, y ello porque los sujetos de saber leen a los sujetos de verdad. De otro modo, cuando el investigador en ciencias de la educación se dedica a estudiar el registro de los aprendizajes, los textos escolares, las prácticas de aprendizaje, los modos de

---

99 Deleuze Gilles, Nietzsche y la filosofía, Barcelona, Anagrama, 2000, p. 10.

100 Ibíd. p. 11.

la enseñanza, los conceptos de la didáctica, las técnicas del aprendizaje, es decir, los sujetos de verdad, se asume como un sujeto de saber para el conjunto de las ciencias de la educación y para la didáctica. Sus lecturas serán variadas según la experiencia vivida y el campo de actuación. También, será diferente si el sujeto de verdad remite a uno u otro problema. En todo, el sentido del concepto corresponde a la experiencia del sujeto de saber, al investigador para quien un sujeto de verdad guarda un sentido en la trama de la realidad. Este ejercicio nos lleva a la pregunta por el sentido del sentido. ¿Tiene algún sentido estudiar el «sentido»?

### **El sentido del sentido**

En efecto, el sentido es objeto de estudio de las ciencias de la interpretación. Dicho estudio está dirigido a comprender el sentido de los textos en la tradición. Gadamer nos dice que «nadie interpretaría a Euclides atendiendo la vida, al estudio y a las costumbres del autor, y esto valdría también para el espíritu de la Biblia en las cosas morales. Sólo porque en las narraciones de la Biblia aparecen cosas inconcebibles, su comprensión depende de que logremos elucidar el sentido del autor a partir del conjunto de su obra»<sup>101</sup>. En efecto, el sentido de los textos se presume como un objeto de comprensión. ¿Qué comprendemos de lo que leemos, vivimos, experimentamos? Sino es acaso el sentido del «sentido». La vida y obra de un autor, su discurso, su pensamiento, su literatura y, en total, la obra que él haya producido, merece nuestra atención siempre y cuando ella nos afecte. La comprensión comienza allí donde nos disponemos a no quedar indiferentes con todo aquello que nos afecta, que nos atraviesa y transforma nuestras

---

101 Gadamer Hans-Georg, Verdad y Método, Op. Cit. p. 234

percepciones y modos como vivimos en este mundo. En verdad, el sentido guarda un «sentido» para la hermenéutica, pero también para nosotros. De la misma forma como la educación de un sujeto es factor de contemplación en quien la lleva a cabo y en quien la recibe. A los dos los afecta y en tal situación surge un sentido. La educación como actividad, como acontecimiento, como narratividad entre los humanos guarda un sentido para la cultura, para la sociedad y para los sujetos. Como estructura de poder, ella se erige en sistema. «Su comprensión tiene que ver con situaciones circulares, con situaciones que en sí mismas remiten a sí misma»<sup>102</sup>. Por eso, la comprensión tiene que ver más con el sentido que ella encara a la vista del estudioso, de su experiencia, de su existir. También, remite a la cuestión de sentido para la sociedad. Por todo, nos parece oportuno dedicar un momento para pensar si, en efecto, existe algún modo de ver en aquello que guarda sentido para una tradición, los textos que ella produce y los discursos que evidencia, tiene un vínculo estrecho con el «sentido».

En efecto, decimos que una frase tiene sentido cuando está orientada sobre un plano de información. La palabra informa y crea una orientación precisa. Corresponde al estudioso, al sujeto que escucha y habla en el diálogo comprender el sentido. Este se comprende, como ya lo hemos advertido más arriba, en el ejercicio de descodificación del enunciado. Lo que la palabra enuncia es su verdadero sentido. Del mismo modo, el concepto enuncia una tradición, unos problemas, unos sujetos de verdad. Pone en evidencia las posiciones de los sujetos de saber. Así, cuando estudiamos los desarrollos de cada uno de los problemas que son propios a la

---

102 Luhman Niklas, teoría de la sociedad y pedagogía, Barcelona, Paidós, 1996, p. 93

didáctica estamos tratando de efectuar una operación de desciframiento. El sentido aparece cuando los sujetos de saber logran articular cada uno de los predicados que interponen los sujetos de verdad. Volver sobre lo que dicen y afirman los sujetos de saber constituye la mejor prueba de un sentido reiterado; de un sentido del sentido. En verdad, la investigación se fortalece por el conjunto de secuencias que la inspiran, por los desenlaces consecutivos que no dejan de tener lugar. Así mismo, el sentido de las explicaciones conduce a otros sentidos, remiten a diversos procedimientos que complementan lo que el sentido primero informa. Un texto guarda un sentido para la tradición, su estudio crea otro y la explicación de éste produce otro. En todo, el sentido del «sentido» puede entenderse como una operación infinita, la base de la investigación comprensiva y el auge de las mejores explicaciones. A la palabra llegamos por múltiples caminos, por sucesiones y por retiradas. De la misma forma, la comprensión de las ciencias de la educación y de sus conceptos de didáctica y pedagogía nos obliga a ser vigilantes para comprender los primeros sentidos, aquellos que tienen lugar por el ejercicio de la investigación histórica, hermenéutica y genealógica. El escritor comienza siempre por una especie de biografía de su experiencia, luego recurre a una extrapolación de ciertas dimensiones y por último recurre a la comprensión de lo que dice, escribe y práctica. En todo, el sentido del »sentido» encuentra su mejor explicación en la tarea comprensiva. Cuando el sujeto tiene necesidad de descifrar los infinitos vínculos que lo unen con los textos, las tradiciones, sus experiencias. Por ello, hay sentido de algo cuando él mismo es un objeto que nos interesa. Esto es evidente en la pregunta de la hermenéutica: ¿qué sentido tiene estudiar el sentido de un texto?

Por esto, si nos atrevemos a proseguir en la búsqueda de algún tipo de argumento para demostrar la existencia o no de la cientificidad de la Pedagogía, Educación, Didáctica, se necesita el aislamiento de la gramática que subyace a la historiografía de la disciplina. Cuando en dicha gramática se perciben los símbolos, niveles de saber expuestos ante la comunidad, saberes fortalecidos en la duda y sistemas complejos de explicación, la cuestión del sentido aparece como la expresión del atrás de la palabra. Es la palabra la que, en alguna medida, legitima el sentido mismo. Ya sea que dicho sentido se refiera a la capacidad ontológica del objeto o aluda a una capacidad amplia de comunicación a través de saberes expuestos en una gramática escolar. Especificidad que remite al doble carácter de síntesis y de esquema del objeto. Es la capacidad de síntesis la función del lenguaje, no sólo porque se logre comunicar, en actos complejos de transposición, los elementos del significado y de la sensación, sino porque en la capacidad de síntesis se encuentra relatado *el sentido del sentido*. En cuanto al esquema, el concepto siempre remite a una forma de pensamiento, a unos discursos que logran tener lugar, precisamente, porque representan un espacio para el pensamiento.

Este «sentido del sentido» está expuesto a la configuración paradigmática de una ciencia. Dicha exposición de motivos, es la que, a la postre, alimentará la sensación sobre la representación estable o no de la disciplina y de sus saberes. Por ello, la pregunta sobre el atrás de la palabra, la cual hemos querido introducir aquí con la “*Metexis del sentido*”, nos ofrece algunas pistas para interrogar, desde el punto de vista diacrónico, la historicidad de las palabras, es decir, el devenir,

y su carácter científico como disciplina. Esto, que bien se expresa en cualquier sentido lógico-crítico del conocimiento, es lo que permite postular hasta dónde podemos significar como disciplina científica [¿campo?] conceptos tales como Pedagogía, Educación, Didáctica. ¿Cuándo un concepto aparece bajo una categoría de significado? ¿Por qué un concepto es la construcción histórica de una comunidad? ¿Hasta dónde los constructos adquieren dicha capacidad en la elaboración de conceptos? ¿Desde qué perspectiva, un paradigma requiere de una gramática y de unos signos que delimitan su objeto? En esta dirección, ¿Puede ser considerada la Pedagogía una ciencia?, y si esto fuera posible, ¿cuáles serían las condiciones gramaticales mínimas para que ella pudiera ser catalogada como ciencia?

Si esto ocurre con la Pedagogía, donde se sabe que la condición histórica específica frente a otras construcciones conceptuales está dada por su capacidad de exigirse algunas veces como disciplina y otras como concepto operante, ¿qué podríamos decir de la Didáctica? El acontecer de una ciencia no está sólo en su objeto, sino en su capacidad gramatical para leerse con criticidad y generar uno o varios modelos de inteligibilidad. ¿Acaso, no es curioso ver cómo los conceptos Educación y Pedagogía en Occidente se denominan bajo el título respectivo de «*Ciencia de la Educación*» y «*Ciencias de la Educación?*». Una mirada siempre dispuesta a reconstruir el sentido de estas dos cuestiones gramaticales se revela, de modo positivo, en los anglosajones, pues, el currículo aparece como el caparazón que identifica lo educativo, lo pedagógico, etc. Allí, ¿hasta dónde podemos hablar de ciencia?

Así, el sentido es una de las pesquisas para comprender

los desarrollos nominativos de términos como Pedagogía y Educación. Esta cuestión encuentra ciertos argumentos en las estructuras paradigmáticas de las ciencias analítico-positivas y las crítico-hermenéuticas. La apuesta consiste, entonces, en pensar la *«metexis del sentido»*, sabiendo que una tal exigencia alumbrará el sendero y nos arrojará algunas pistas para descifrar lo que, desde el punto de vista epistémico, Occidente no ha resuelto, esto es: ¿Es la Pedagogía una ciencia?

Sobre las cuestiones del sentido, podremos encontrar el valor axiomático del concepto de Pedagogía y de Didáctica. Este asunto que, en principio, pareciera estar resuelto en los aspectos prácticos de la ciencia y de su historia formal, posibilita la mirada, ya no sobre su validez como ciencia, mucho menos sus linderos operativos; más bien, abren el espectro para establecer de manera hermenéutica la pregunta por el sentido. Así, los asuntos simbólicos sobre el paradigma de las Ciencias de la Educación permiten al estudioso comprender que los conceptos son elaboraciones históricas cargadas de sentido, y es dicho sentido la especificidad semántica del paradigma. Este sentido, que trataremos de explorar en los discursos ocultos, por no decir en los signos de los conceptos, se ha ido propiciando sobre el balanceo de la historia. De un sentido que se presenta inexplorado a un sentido que revela la otra mirada -no formal- sobre el gran significado del paradigma.

En consecuencia, las matrices simbólicas del paradigma revelarán, una y otra vez, hasta dónde un lugar de ciencia se alimenta de exterioridades de poder y de discursos que toman las dimensiones política, social, cultural y trascendental. Si bien el término Pedagogía en apariencia es más que la suma de

sus acciones, su composición gramatical se presenta de manera desordenada, incorporada a eventos singulares como la acción social o la determinación racional de lo político. La discursividad del asunto pedagógico se encontrará en el significado que ella produzca a través de sus acciones concretas. Dichas acciones concretas deben ser entendidas a la luz de una arquitectura gramatical como lo es el relato, pues, en ella está condensada la historia en sus balanceos, la singularidad y la pluralidad de los acontecimientos hermenéuticos propios a cada modelo de saber. De otro modo, ¿cuál es el terreno donde habita el concepto?, ¿qué palabra viva lo habita?

**CAPÍTULO 3**  
**TERRENO DE LA PALABRA/CONCEPTO**  
**«Las ciencias de la educación»**

...cada concepto remite a otros  
conceptos, no sólo en su historia,  
sino en su devenir o en sus  
conexiones actuales\*

Pues bien, la palabra/concepto nos anuncia un terreno. La primera nos sirve de habla, permite que ésta tenga lugar; el segundo, dirige nuestro pensamiento, nos informa sobre los sujetos de verdad presentes allí y los sujetos de saber sobre quienes también centramos nuestra atención. Por esto, en este capítulo nos dedicamos a delimitar el «terreno» de las ciencias de la educación. Consideramos que este es portador de un saber original, unas prácticas y unos discursos. Como saber, posee un objeto cuya construcción no es decretada sino construida a partir de los debates intensos que tuvieron lugar en la primera mitad del siglo anterior. Dicho saber traduce unos objetos; es el lugar donde los sujetos de verdad como la escuela, los profesores y su formación, las políticas públicas, las formas de enseñanza, los niveles de la educación, en general, el conjunto del sistema educativo francés crea un espacio para ser pensado. En cuanto a los discursos, podemos decir que ellos reafirman las prácticas de saber que los sujetos de verdad provocan en la historia de la educación. Todo discurso, es una forma de pensamiento que traduce luchas y rivalidades, mecanismos de poder, formas sofisticadas de dominación

---

\* Deleuze Gilles, ¿Qué es la filosofía? Barcelona, Anagrama, 1993, p.25.

dirigidas a la educación como práctica del valor. La relación entre discurso, práctica y saber entrecruza múltiples miradas, es un campo con su respectivo habitus<sup>103</sup>. De la mano del sociólogo francés, Pierre Bourdieu<sup>104</sup>, el campo aparece como un concepto «que permite romper con las vagas referencias sobre el mundo social, con las cuales se contenta ordinariamente la historia social del arte y la literatura»<sup>105</sup>. Este concepto, aunque utilizado para explicar las fuerzas, límites, competencias, poderes, representaciones que suceden en un espacio de cultura permite analizar el campo de producción social como «aquel mundo social absolutamente concreto en el que se evocan prácticas de poder y dominación, de prestigio o de límite»<sup>106</sup>. También permite salir de la comodidad de las representaciones entre poderes y espacios estructurales y funcionales en diferentes campos –político y literario. En este sentido, la teoría del campo permite abordar las complejas prácticas que tienen lugar en el seno de la institución educativa, relacionar los límites y poderes, las formas de vigilancia y de producción que a veces toman el aire de prestigio en detrimento de lo caduco e inoperante. La importancia que tienen las nociones de habitus, campo y tipos de capital –

---

103 Bourdieu Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*, Madrid, Siglo XXI, 1998, p. 32. El concepto de habitus «es aquel principio generador y unificador que traduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elecciones de personas, de bienes, de prácticas. Son estructuras estructurantes, principios generadores, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos diferentes».

104 Aquí nos apoyamos en los siguientes trabajos de este intelectual francés: *Cosas Dichas*, Barcelona, Gedisa, 1988; *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Jara, 1989; *Capital Cultural, Escuela y espacio social*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1997; *Homo Academicus*, Paris, Editions Minuit, 1984

105 Bourdieu Pierre, *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, 1988, p. 143.

106 *Ibíd.* p. 143.

cultural, social y económico-<sup>107</sup> consiste en que a través de ellas se ventilan múltiples problemas sobre la educación enriqueciendo el conjunto del paradigma. Desde luego, hemos indicado dichos conceptos más con el ánimo de informar el papel que juega en los estudios educativos; no se trata de apoyarnos en ellos, pues nuestra línea de trabajo, anunciada en las primeras páginas de este texto, se orienta por el ejercicio hermenéutico. En todo, creemos oportuno dedicar esta parte del texto a la configuración del objeto y su epistemología de las ciencias de la educación; anunciar unos rasgos históricos que hemos denominado como «de lo singular a lo plural» y posteriormente nos detendremos en el concepto de «educación».

### **Génesis y contemporaneidad**

Las Ciencias de la Educación aparecen institucionalizadas con el acto administrativo ministerial del 7 de diciembre de 1967<sup>108</sup>, expedido durante la reforma de la enseñanza superior, según decreto del 11 de febrero del mismo año.<sup>109</sup> El texto declara a favor de las Ciencias de la Educación la facultad para expedir diplomas en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado en Ciencias de la Educación. En principio, se abrieron dichos diplomas en las universidades de Bordeaux, Caen, Paris, Lyon y en lo sucesivo a otras universidades del país. Su nacimiento tiene lugar en el marco de un conjunto de situaciones políticas, culturales, escolares y sociales que la sociedad francesa vivía en la década de los años sesenta. Como

---

107 Bourdieu Pierre, La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona, Jara, 1989.

108 Avanzini, Guy, Introduction aux Sciences de l'Éducation, Toulouse, Privat, 1976.

109 *Ibíd.*, p. 22.

aspectos generales se destacan los siguientes: el debate sobre la educación, tan propio a las ciencias de la educación, evidencia la búsqueda de una identidad. En efecto, desde su creación, ellas no cesan de interrogarla<sup>110</sup>. Estos debates, igualmente, encuentran lugar entre los críticos y los prácticos. Al interior de ellas, didactas y pedagogos se oponen a una práctica de «aglutinación» que pudiera conducirlos a la pérdida de filiación. Contradictoriamente, esta posición será estratégica en la medida en que les permitiría contar con un terreno y un «abrigo» y así poder llevar acabo sus respectivos proyectos. La didáctica tiene sus raíces en la enseñanza y en los dispositivos de aprendizaje, mientras que para otros, la pedagogía lo es por su relación con la cultura. El interés por la permanencia y la lucha por su autonomía individual contribuyen a forjar la identidad. Curiosamente, en la lucha por encontrar su lugar, contribuyen con la identidad de las ciencias de la educación. Por esto, como lo veremos en los dos últimos capítulos, su lugar se refiere más con una estrategia histórica y menos a una necesidad de tener un sitio donde actuar, lo cual no excluye que a lo largo de los años se haya cristalizado, conceptualmente, una reciprocidad cuyos efectos para la investigación son importantes para las ciencias de la educación.

Se dice que la historia del sistema escolar francés comienza en 1930 fecha en la que la enseñanza deviene gratuita o en 1933 año en el que la totalidad de los estudios secundarios son gratuitos<sup>111</sup>. Pero también puede ser que la modernidad del sistema escolar francés tenga lugar el 15 de agosto de 1941 cuando las escuelas primarias superiores, las escuelas prácticas

---

110 Charlot Bernard, «L'éducation objet de débat social et politique : 1959-1992», en 25 ans de sciences de l'éducation, Bordeaux, 1994, p. 157.

111 Ibid. p. 158.

artesanales e industriales se transformaron en los colegios<sup>112</sup>. La reforma de 1959 abre las puertas de todos los colegios de secundaria a los jóvenes de la nación. En las reformas se observará un marcado interés por comprender el lugar que ocupa la educación en el seno de la sociedad, también el valor que ella genera en las transformaciones de los sujetos. Los valores que le son propios, los principios que la inspiran no son para nada extraños a los desarrollos industriales de esta sociedad.

La década de los años sesenta y setenta será importante para los intereses de las nascentes ciencias de la educación. En primer lugar, la investigación en educación será rica en explicaciones sociológicas, especialmente porque «la desigualdad de oportunidades» evidenciaba una escuela que dividía, seleccionaba, excluía y reproducía las condiciones de clase. Además, era una escuela «colonialista» en la medida en que los hijos de la inmigración eran escolarizados en escuelas precarias. El discurso sobre la escuela era ante todo un discurso político atravesado por los eminentes esfuerzos teóricos del marxismo, pero su práctica reflejaba el «color de piel» de los sujetos, las clases y los grupos.

El fracaso escolar, se convertiría en el telón de fondo de las disputas teóricas. La sociología francesa, a este nivel, heredera de la sociología británica y belga, pugnaba por un cambio de estructura en las instituciones escolares. La enseñanza reproducía las condiciones culturales de clase y generaba grandes capas de individuos que sólo podían acceder a ciertos niveles de escolaridad. Por esto mismo, «a

---

112 *Ibíd.* p. 158.

partir de los años sesenta y setenta, el nivel que un joven alcanzara en el sistema escolar determinaba, cada vez más, su inserción profesional y su existencia. El fracaso escolar, desde entonces, no será solamente pedagógico, sino también un escenario social»<sup>113</sup>. La década estaría marcada, también, por otros dos conceptos: el poder y el deseo. Los cambios registrados en las formas de vida; la modernidad económica producía nuevos estilos de vida, creaba el ambiente y el sentimiento sobre otros deseos en los sujetos. Todo esto estuvo marcado fuertemente por la rápida industrialización; el crecimiento económico evidenciaba fuertes contradicciones entre un modo de vida cuyas relaciones entre los sujetos eran mucho más abiertas y la resistencia a los cambios que provocaba la modernización. «Los valores de referencia fueron profundamente trastocados. La valorización de la gratuidad cultural cedía su lugar a la valorización de la eficacia, el letrado al anarco»<sup>114</sup>. Los cambios en la sociedad fueron determinantes en el surgimiento de las ciencias de la educación. De una sociedad de ahorro a una sociedad de consumo provocaba un cambio en las estructuras escolares, en sus concepciones y en sus prácticas. «En menos de un siglo, de 1900 a 1994, la duración de la escolaridad promedio aumentó en más de diez años, pasando de menos de siete años a más de diecisiete (contando la educación preescolar). Las escuelas privadas cambiaron: en 1900 casi todas eran religiosas; en lo sucesivo fueron atendidas por laicos»<sup>115</sup>. La transformación escolar estuvo acompañada de una política estatal clara y acorde con los cambios que imponía la industrialización, la cultura del

---

113 *Ibíd.* p. 161.

114 *Ibíd.* p. 162.

115 Lelièvre Claude, «La escuela desde principios de siglo», en *La pedagogía hoy*, México, FCE, 1996, p.13.

consumo, el despertar del deseo, la pérdida del poder colonizador. En todo, los efectivos escolares, los profesores y administradores actuaban en una escuela republicana. Los principios de laicidad y república forjaban nuevas maneras de entender la escolaridad: la democracia se veía fortalecida si la escuela acogía a todos en igualdad de condiciones. «La escuela de masas, caracterizada por un aumento continuo de los efectivos escolares y por una prolongación de la escolaridad»<sup>116</sup> generaba nuevas realidades y exigía nuevas lecturas. En este despertar de la escuela, las nuevas concepciones sobre la infancia imponen otras lecturas sobre lo escolar y abren el espectro de las investigaciones. La escuela aparece como el objeto central de dichas investigaciones y en lo sucesivo problemas como la formación de los adultos, la formación de los maestros, la atención a la población marginada, carcelar, los centros de vacaciones, la educación especial, etcétera, constituyen un espectro lo suficientemente complejo como para ser tratado de manera parcial. En todo, las ciencias de la educación encuentran un espacio educativo cambiante, que sufre transformaciones y presenta serios y profundos desarrollos. A estos cambios, transformaciones y desarrollos, ellas buscan ofrecerle una explicación. Por esto, las ciencias de la educación se constituyen en una disciplina universitaria dirigida a comprender, explicar y ofrecer soluciones a los fenómenos educativos en expansión.

Si bien es cierto que ellas hacen su entrada oficialmente en las universidades en 1967, es necesario decir que aún no estaban maduras, pero poseían la altura de institución y, por lo tanto, podían tener voz y voto en las secciones universitarias.

---

116 Picut Pierre, De la ciencia de la educación a la sociología de la educación, en la Pedagogía hoy, México, 1996, p. 64.

Con una identidad en construcción, ellas delimitan su objeto disciplinar al hecho y al acto educativo. Por esto mismo, los conceptos de Educación, Pedagogía, Didáctica, y Formación se convertirían en los cuatro pilones del paradigma. Es de anotar, que el crepúsculo del 68 significa la revolución, la ruptura frente a unas prácticas que no reconocían a la Pedagogía como lugar absoluto, autónomo, y donde se entendía a la Didáctica como la práctica de enseñanza. Aquí, los sujetos de saber encontraron un espacio para debatir y hacer de las ciencias de la educación un referente de comprensión del hecho y el acto educativo. Esto los llevaría a mantener un diálogo con otras ciencias. Su crecimiento ha sido de tal magnitud que el número de estudiantes formados en los diferentes institutos supera cualquier cifra estimativa<sup>117</sup>. Hoy, las ciencias de la educación representan para la sociedad francesa un espacio de debate, investigación y formación sobre las cuestiones educativas. A ellas se les convoca para escucharlas a través de sus sujetos de saber. Las decisiones políticas en materia de educación acuden a ellas y a quienes ocupan el lugar de sujetos de saber, para orientar la educación. En su seno se ventilan los problemas más críticos de la educación, por ejemplo, los desmanes de violencia que protagonizaron en el presente año los jóvenes de las grandes urbes<sup>118</sup>. Ello condujo a una serie de foros, seminarios, cafés pedagógicos y manifestaciones públicas en torno a la forma como el sistema escolar aún mantiene vigente ciertas prácticas de exclusión. La escuela no es solamente un

---

117 Charlot, B., «Les Sciences de l'Éducation Etat de lieux», en Les Sciences de l'Éducation, un enjeu, un défi, Paris, Esf, 1995.

118 Los disturbios promovidos por los jóvenes marginados, durante los primeros meses de 2006, mostró la grieta existente entre la política de integración de las minorías lingüísticas y el proyecto social. Muchos eventos pedagógicos tuvieron lugar en las universidades, los IUFM o las Asociaciones. Evidenció el papel y el rol que deberá cumplir la escuela en el tejido social francés.

lugar de enseñanza, ella está en el corazón de la sociedad, su función consiste en ser un espacio donde todo el conjunto de valores de la sociedad pueden ser pensados, sin que ello origine peligro alguno.

Su importancia es de tal envergadura que ellas constituyen la identidad de la educación de un país. Bajo las distintas formas y programas de enseñanza y de formación, las Ciencias de la Educación han ido ganando un terreno considerable frente a instituciones como las Normales Superiores, las cuales fueron remplazadas por los Institutos Universitarios de Formación de Docentes (IUFM)<sup>119</sup>. El apogeo de este paradigma encuentra apoyo en el movimiento de mayo del 68 en las calles de París y de toda Francia. La urgencia por cambiar las prácticas formativas, la necesidad de consolidar un lugar de reflexión institucional y permanente, la apertura a la investigación en Educación, Pedagogía, Didáctica y Formación encontraron eco en un conjunto de hombres y mujeres que supieron entender *la portée* del atrevimiento, del riesgo que ocasionaba pensar una identidad como objeto y al objeto como identidad.

Desde sus inicios, las Ciencias de la Educación no han cesado de indagar, formular, proponer, prescribir soluciones a las múltiples problemáticas de la sociedad educadora. En efecto, su apogeo colinda con la voluntad del Estado por proporcionar los medios para que ella sea una realidad. Una sociedad que supo entender que la escuela no terminaba en sus muros, sino que se extendía más allá de las calles y alcanzaba

---

119 Chabannes, Roland, «La formación de profesores en Francia», en Revista Educación y Pedagogía, N° 17, Vol. 9, año 1997, Enero-Abril, Universidad de Antioquia. Memorias del Congreso FORMAR.

otros lugares como las hemerotecas, los museos, las casas de la cultura, las alcaldías, las asociaciones Ley 1901. Un apogeo que continúa guardando alguna esperanza, pues, desde su interior se consolidan las formas y experiencias académicas y pedagógicas *sui generis*. Un lugar donde se reúne la excelencia académica bajo la bandera de la investigación; un lugar que supo entender que más allá del paradigma, se requería de espacios físicos como el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP); el Centro de Investigación de Didáctica y Pedagogía (CRDP); el Instituto Universitario de Formación de Maestros (IUFM), o la Misión Académica de Formación y Perfeccionamiento del Personal Docente (MAFPEN).

En medio de dicho crepúsculo, la Educación adquiere el estatus de pensamiento, un lugar conceptual complejo, y no sólo como piensan algunos «académicos» en nuestro medio, quienes creen que este paradigma no reconoce a la Pedagogía. Antes bien, el crepúsculo de las Ciencias de la Educación nos dice lo contrario, y nos deja ver, como lo hemos visto, que la Pedagogía es más que una simple historia de prácticas, de formas de enseñanza. La Pedagogía es la razón de ser del paradigma, pues, si bien, ella, no es reducible a las Ciencias de la Educación, sin ella éstas no tendrían razón de ser; porque es la Pedagogía, el objeto importante, la movilidad de los investigadores, el centro de interés de los que en ella han creído. Las Ciencias de la Educación viven, perduran en forma de identidad social. La historia de los conceptos es más que la suma de una mirada o la terquedad sin argumento de algunos pedagogos. Más allá de cualquier prejuicio, lo que nos enseña el recorrido por este paradigma es cómo una sociedad y sus académicos serios —aquellos que han sospechado la importancia del viaje, la ganancia que ocasiona toda

posibilidad de salir de las fronteras, y no los que leen en la traducción la naturaleza de lo educativo— entiendan la importancia del viaje, la trascendencia que reviste para la sociedad el valor del mismo y la comprensión entera del conocimiento de las otras formas de cultura pedagógica. El crepúsculo de las Ciencias de la Educación encuentra su punto de realización en el surgimiento, la estabilización y la maduración de los conceptos. Dichos conceptos son visibles a través de las prácticas y los sujetos de verdad que encierran los problemas de la educación entre las generaciones. En todo, el universo intelectual, social, político, marca el surgimiento de dicha disciplina universitaria. «La cuestión de la igualdad, del deseo, del poder (...) provocan en ella una dimensión política, polémica y algunas veces subversiva»<sup>120</sup>.

### **Objeto y epistemología**

Hemos señalado más arriba que las Ciencias de la Educación tienen por objeto el estudio del hecho y el acto educativo. A decir de Ardoinio, tal objeto es multiforme y poliforme<sup>121</sup>. De la poliformidad de la educación se puede afirmar que, en efecto, no se presenta como un objeto concreto, directo y fijo. Antes bien, este carácter acontece en distintas expresiones, dependiendo del momento en que se lleva a cabo. Toda vez que la Educación se define como el acto, semejante acto tiene expresión en la acción y, por esta vía, encuentra a la Pedagogía que reflexiona el acto, y a la Didáctica, que lo materializa de manera decidida. Pues bien, «las corrientes predominantes de la investigación en ciencias de la educación

---

120 Charlot Bernard, Op. Cit, p. 163.

121 Ardoinio, J., Propos actuels sur l'éducation, Paris, Gauthier-Villars, 3a Edition, 1977.

analizan la escuela como un aparato de selección, de castración, de represión, pero olvidan que la escuela es también un lugar de transmisión y apropiación de saberes, un lugar donde la selección y la represión operan en relación con el saber y se legitiman a través de la transmisión del saber»<sup>122</sup>. En verdad, los problemas de la transmisión de los saberes ocupa un gran espacio en la disciplina, y esto ha venido desarrollándose con el tiempo. Existen grupos e institutos como el de la Sorbonne, a la cabeza del cual se encuentra el profesor Beillerot, que llevan más de veinte años investigando este fenómeno y sus resonancias en la sociedad.

Entre dos sujetos que comparten los valores y los patrones culturales de la sociedad, se establece una relación que, a decir de Meirieu, es, en esencia, asimétrica, necesaria y provisional, buscando la emergencia de un sujeto. Es una relación cuando dos sujetos se unen para compartir, aprender e interiorizar los ritos sociales. Obviando tal relación, los objetos culturales y de saber quedan a la deriva en un mundo donde la magnificencia humana sería incapaz de apropiárselos. Pero por ser entre generaciones, ella, no es, nunca, lineal y, mucho menos, simétrica. En el espacio escolar, se producen entre cuerpos, pero, también, entre textos, instrumentos, disciplinas, poderes, valores; todos ellos representando la unidad de un cuerpo invisible. Es asimétrica porque entre cuerpos y espíritus, las cargas culturales tienen una presencia fuerte para decretar el poder de libertad o de sumisión en el otro. Es asimétrica, también, en la medida en que un niño o una niña en su temprana edad no tiene la capacidad de decidir su destino, mucho menos su voluntad de crecimiento y los saberes que él o

---

122 Charlot Bernard, Op. Cit. p. 163.

ella desearía alcanzar. Para esto, necesita del otro (adulto), otro que le permita introducirse en la historia de la humanidad. Este último es, en efecto, el carácter de la relación asimétrica necesaria, pues, busca inculcar en el otro todo aquello que el adulto considera como bueno para su crecimiento físico y espiritual. La relación educativa entre los sujetos muestra un conjunto de disciplinas que lo estudian. Por ejemplo, el psicoanálisis, la psicología social, la antropología, la economía de la educación. Los aportes de la primera han sido cruciales para la disciplina. El acceso al saber concierne al sujeto entero y no solamente su inteligencia y su razón, escribe Cifali<sup>123</sup>, y esta mirada atraviesa al conjunto de las investigaciones que tienen lugar en las ciencias de la educación. El saber de un sujeto remite a su historia, a su mundo, a la relación con sus padres, con los otros. «La relación con el saber está siempre vinculada a lo que uno es, y si uno no se encuentra en su sexualidad y en su relación con los otros, todo se mezcla, el saber se colorea; uno dice algo de sí en su relación con el saber o en su rechazo; lo afectivo se hace visible»<sup>124</sup>.

Frente al estudio de la educación como actividad y acontecimiento, surgió la preocupación de aquellas ciencias que, interesadas por su conocimiento, fueron creando, a través de los procesos de inteligibilidad, los recursos para explicarla, comprenderla y definirla en sus diversas situaciones. De dicho objeto, podemos decir, entonces, que es estudiado por múltiples ciencias. Así, la Psicología del Desarrollo y Psicología Escolar, la Sociología Educativa, la Antropología Cultural, la Economía de la Educación, la Historia de la Educación, la

---

123 Cifali Mireille, *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique*, Paris, Esf, 1994, p. 205.

124 *Ibíd.* p. 205.

Etnología, la Filosofía, etc. Pero, todas, ¿pueden asumir, de manera conjunta, el estudio del hecho educativo? En verdad, no. Este carácter multidisciplinario es lo que hace que lo educativo no se reduzca a una sola mirada. Una sola mirada simboliza lo que un objeto es, en concreto. No es lo mismo mirar y estudiar el átomo, que estudiar y explicar el hecho educativo.

Así, las Ciencias de la Educación al tener por objeto científico al hecho educativo van creando una trama de miradas y de senderos que, en su conjunto, hacen pensar en un calidoscopio. Si su objeto de estudio es preciso, no lo es la acción que emprenden para estudiarlo. Desde esta perspectiva, ¿se puede pensar en un saber único, es decir, científico, homogéneo, estable y perdurable de estas ciencias? En particular, la educación es un acervo de prácticas y de procesos a través del cual lo humano adviene persona<sup>125</sup>. A partir de esto, ¿se podría pensar en la construcción de una ciencia? En efecto, por esta única vía sería imposible. Sólo se adquiere el sentido de ciencia cuando las prácticas del conocimiento se estabilizan en los discursos, y éstos se ponen a prueba en las contiendas que practican las comunidades científicas y se estabilizan en teorías que, en su momento de saber, advierten una explicación universal. Como universal se comprende, no la aceptación rotunda por un grupo extenso de personas, sino como una explicación sobre la realidad de los hechos que comparten un grupo específico de individuos, sobre los cuales cada término teórico es aceptado como evidente. Frente a la educación, el paradigma propone explicaciones y genera prácticas que son compartidas por una

---

125 Charlot, B., *Les Sciences de l'Education: un enjeu, un défi*, Paris, Esf, 1995.

comunidad y que alcanza, más allá de sus fronteras, un grado de convicción tal que ellas se aceptan como verdades sujetas a verificación.

Así, si un saber homogéneo es imposible en el conjunto de las Ciencias de la Educación, bien se podría hablar de un saber heterogéneo. La historia de construcción de su saber ha estado inmersa en la disparidad de posturas y de contiendas que en su interior han tenido lugar. Entre filósofos y psicólogos, la guerra no ha sido nada fácil, pues, si, en un principio, ellos asumieron la mirada de lo pedagógico en el presente, esta contienda es de mediana intensidad a través del reconocimiento importante que, frente a la autonomía de la Pedagogía y de la Didáctica, han tenido tanto la una como la otra<sup>126</sup>.

De este modo, la epistemología de las Ciencias de la Educación encuentra una explicación a partir de la actividad científica plural que ellas producen en un acontecer educativo complejo. Pero dicha epistemología aún está en vías de construcción; en estos términos, se refieren los profesores Philippe Meirieu y Michel Develay en un libro que, a nuestra manera de ver, abrió las puertas para que la Pedagogía fuera vista como autónoma. «El proyecto de las Ciencias de la Educación consiste en elaborar unos modelos que toman en cuenta unas variables de distinta naturaleza, los cuales están en capacidad, a la vez, de permitirnos comprender la realidad educativa dentro de su complejidad, y de hacer posible que

---

126 De este debate da cuenta el libro escrito por un pedagogo y un didacta. Emile revient vite, ils sont devenus fous... Meirieu, Philippe y Develay, Michel Paris, Esf, 1992. Una traducción al español a nuestro cargo fue publicado en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad del Cauca.

actuemos sobre ella dentro de un estado de conciencia lo más lúcido posible, y sobre los problemas que ésta representa. El único interés de las Ciencias de la Educación está en la producción de estos «modelos», dotados de un poder explicativo que nos permiten leer la «realidad educativa», apropiárnosla y transformarla. El reto es bastante grande: se trata de escapar a las pretensiones totalizadoras y las aproximaciones parciales de las ciencias humanas, así como a las afirmaciones puramente ideológicas que rechazan completamente aquellas bajo el primado absoluto de los «fines». Se trata de poner en coherencia, de manera deliberadamente precaria, finalidades, conocimientos y actos dentro de las configuraciones que le permitan, siempre, a lo humano, dejar la huella de una libertad. Adoptando esta noción de modelo, las Ciencias de la Educación afirman, en consecuencia, que ellas buscan siempre articular tres polos: un polo axiológico (que remite a la definición de los fines y moviliza la reflexión filosófica y política), otro científico (el cual remite a los conocimientos elaborados por las ciencias humanas: sociología, lingüística, economía, psicología...) pero, también, por las ciencias experimentales como la biología. Y, finalmente, uno preaxeológico que remite a la instrumentalización posible y al registro de la acción regulada.

Así concebido, el trabajo de las Ciencias de la Educación le puede parecer a algunos como particularmente ecléctico, en la medida en que trata de articular unos campos radicalmente heterogéneos... es cierto que esta articulación es difícil, siempre estará amenazada de excluir uno de los tres polos para encontrar las facilidades de la deductibilidad, siempre fascinada por uno de los tres polos para acceder a un confort teórico que permitiría hablar de todo, sin interrogarse sobre su

propia legitimidad.

De esta manera, surge, regularmente toda una serie de tentaciones: se observa todavía, aquí y allá, algunos resurgimientos de la tentación científico - prescriptiva, la cual pretende deducir desde una aproximación científica, unas prescripciones educativas, sin percibir que la misma opción de esta aproximación constituye un punto ciego, el cual remite implícitamente siempre a unas finalidades. (No es «inocente» hilar sus proposiciones sobre la psicología genética más que sobre la psicología social, sobre la sociología de las organizaciones antes que sobre la etología... y la selección de la teoría de referencia se efectúa a partir de una opción fundadora, como opción de una legitimación a posteriori). Es el caso, por ejemplo, de ciertas concepciones educativas que pretenden asociar objetividad y eficacia y proponen unos «modelos» que ocultan sistemáticamente la dimensión de los fines: la enseñanza programada y algunas de sus variantes contemporáneas (como ciertas formas de individualización), fuertemente articuladas al behaviorismo psicológico, ofrecen excelentes ejemplos sobre esta desviación científico - prescriptiva.

De otra parte, ha sido la tentación ideológico-prescriptiva la que más ha sobresalido: con una palmada se barren los aportes científicos y se intenta justificar sus proposiciones educativas a partir de una representación del hombre o de la sociedad... sin percibir que es un riesgo el negarse llegar hasta sus fines, especialmente porque se ignoran los obstáculos y los recursos que conviene tomar en cuenta. Los militantes pedagógicos de los «métodos activos» han funcionado frecuentemente de esta manera: promoviendo, por ejemplo,

sistemáticamente unas prácticas de grupo sin darse cuenta que, un grupo librado a sí mismo, puede llegar a reproducir una división social del trabajo en los términos de ejecutores y desempleados... al no tomar en cuenta los trabajos de los psicólogos sobre las condiciones del «conflicto socio-cognitivo», que les permita asegurar la participación de cada uno, en el trabajo de todo, así como de sus progresos.

En otros casos, es la tentación ideológico-científica la que surge: se ignoran los instrumentos, se recusa la instrumentación y se desarrolla un lado fuerte entre unos aportes científicos y unas finalidades que entran en convergencia con ellos... Frente a esta coherencia y la satisfacción estética que ella procura, entonces, toda acción puede ser peligrosa, al parecer irrisoria e inútil. Es un poco lo que se puede observar cuando las teorías sociológicas sobre la reproducción de las desigualdades sociales de la escuela, entraron en conjunción con una ideología de «izquierda», que condenaba una tal reproducción... pero prefería alimentarse de esta condenación antes que buscar los medios para hacer retroceder el fenómeno.

Finalmente, nunca se terminará de inventariar las fascinaciones de las Ciencias de la Educación por uno de los tres polos que hemos indicado: se ha conocido y se discierne aún en la actualidad esta nostalgia frente al “cientifismo puro”, conduciendo a los investigadores a exhibir sus baterías metodológicas más que a interrogarse sobre la producción de un modelo que haga «avanzar las cosas». Algunas veces se observa, igualmente, aquella atracción por el solo registro de las finalidades que los hombres de terreno rechazan. Se ve, también, en la actualidad aquella exaltación del instrumento

que no se ha interrogado ni sobre sus finalidades ni sobre sus construcciones científicas, el cual se reduce de esta manera, frecuentemente, a funcionar simplemente como el placebo, o servir de tótem para un grupo de fieles, mientras que otros lo utilizan como tabú.

Frente a estas deformaciones, el rol de las Ciencias de la Educación es, sin duda, precisamente intentar de mantener siempre la interrogación sobre los tres polos, sobre la identidad de cada uno de ellos y sobre el rigor de su articulación. En este sentido, las Ciencias de la Educación se definen deliberadamente como una disciplina multirreferencial, una “disciplina de la acción”, próxima, en esto, de las Ciencias Políticas o de la Medicina. Ellas son prestadoras, lo cual no quiere decir que no busquen la coherencia entre las diferentes dimensiones que las integran, ellas construyen modelos que constituyen siempre “cortes” dentro de lo “real”, lo cual no quiere decir que ellas nieguen por decreto lo que no toman en cuenta a través de los métodos. Ellas encuentran su unidad en su “objeto” — la educación —, lo cual no quiere decir que son un simple “collage” de diferentes disciplinas que se interesan por la cuestión. Ellas son “interdisciplinarias”, lo cual no quiere decir que obliguen a las otras disciplinas a abdicar su propia identidad. Ellas son, simplemente, un medio para construir unos modelos que permiten comprender mejor los hechos educativos y actuar de manera lúcida en materia de educación»<sup>127</sup>.

En el mismo año en que las anteriores líneas eran escritas y publicadas por dos representantes contemporáneos del

---

127 Meirieu, Philippe y Develay, Michel, *Emile revient vite, ils sont devenus fous*, Paris, Esf, 1992.

paradigma, el profesor Avanzini, durante un coloquio que tuvo lugar en la ciudad de Bordeaux,<sup>128</sup> dejaba entrever la complejidad de una «epistemología disciplinaria» estable para una «disciplina» tan disímil como son las Ciencias de la Educación. Para ello, este pedagogo partía de la siguiente pregunta: ¿una epistemología de las Ciencias de la Educación es aún útil? [...] y, sin embargo, ¿no es algo, ante todo, muy urgente?<sup>129</sup> Para resolver este interrogante, él propuso seis alternativas. Primero, las Ciencias de la Educación oscilan entre dos definiciones, ya sea como el reagrupamiento institucional, más o menos sereno, de la enseñanza de diversas disciplinas-madres, donde cada una conservaría su independencia, o bien, como el proceso de constitución de un saber interdisciplinario único, como producto de su confrontación y la interrelación de las metodologías propias a cada disciplina. Segundo, buscan ubicarse entre la credibilidad científica y la efectividad práctica. Tercero, cuando se opta por la eficacia, ¿en qué consiste de manera exacta? Dudan entre la convicción de enunciar y el deber de enunciar unos preceptos fundados con cientificidad, los cuales se les impondrían a los prácticos, o unos consejos que no pretenden ser para nada científicos. Cuarto, las Ciencias de la Educación varían, así mismo, entre dos modos de elaboración: el alinearse en el modelo clásico, es decir, experimentalista, desembocaría en la estipulación de leyes, en particular, de orden didáctico; y el aliarse a un modelo «suave», que identificaría una multitud de variables, y sobre todo, resaltaría la complejidad de las situaciones

---

128 Avanzini, Guy, «Contribution à une épistémologie des Sciences de l'Éducation», en 25 ans de Sciences de l'Éducation, Bordeaux, 1967-1992. Memoria del Coloquio, Université de Bordeaux II, Département des Sciences de l'Éducation, sous la direction de Janel, A., y alli., Bordeaux, 1994, AECSE, INRP. pp. 67-75.

129 Ibid. p. 67.

educativas. Quinto, vacilan entre una centración sobre el estudio del niño, inclusive de la escuela, y una voluntad para conducir investigaciones que corresponderían a la totalidad del fenómeno educativo: niños, adolescentes y adultos. De ahí, la expresión de «Sciences de l'Education et de la Formation». Para finalizar, fluctúan entre diversos referenciales filosóficos, puesto que ciertos miembros de su cuerpo profesoral han estado ligados al movimiento no directivo, mientras que los otros se inscriben en las corrientes racionalistas, en especial, la marxista y la positivista<sup>130</sup>.

La epistemología de la disciplina se sustentaría sobre tres elementos fuertes. El primero hace referencia a la especificidad del objeto y las problemáticas que ella trata, sus sujetos de verdad. En segundo lugar tiene que ver con la aceptación de la pluralidad, en tanto la complejidad del hecho educativo excluye que su tratamiento pueda ser abordado por una sola disciplina, y, para terminar, «las Ciencias de la Educación se refieren a un objeto, el cual, en efecto, no es un objeto sino un objetivo, una acción y una actividad que estaría ligada a unos principios, a unos valores<sup>131</sup>.

Frente a esto no queda duda de que la epistemología de las Ciencias de la Educación es un asunto en construcción, y a pesar de su juventud como paradigma, presenta un cúmulo de saber educativo compartido. Esta es la especificidad de una «disciplina» que, en medio de su juventud, aun ha sabido entender la pluralidad de acciones frente a un objeto tan disímil y complejo como es el de Educación. En medio de este despertar y de su historia, los conceptos Pedagogía y Didáctica

---

130 Ibid. p. 69.

131 Ibid. pp. 73-74.

han divagado entre el olvido y el reconocimiento. Ella no se reclama como ciencia en el sentido estricto del término, sino como pluralidad de ciencias que buscan explicitar y comprender las prácticas, fenómenos, momentos, intenciones, valores, principios de la Educación como actividad y como fenómeno. Su esclarecimiento es compartido, en especial por el aporte teórico de las otras ciencias que estudian el mismo objeto. Sus procedimientos son complejos y sus métodos para abordar el problema o las problemáticas son diversas. De ahí que el saber pedagógico, entendido como un conocimiento estabilizado en términos históricos y con capacidad de referencia social, tiene lugar en la práctica permanente de la actividad investigativa. Tal práctica investigativa se ocasiona en dos momentos fuertes. El primero, en la reflexión sobre las situaciones de la Educación, un campo que, en un principio, podría ser entendido como validado, de modo empírico, por las ciencias formales, pero sobrepasa dicho campo para asumir, con eclecticismo, la observación y comprensión de los fenómenos situacionales. El otro, lo constituye, de manera precisa, el eje teórico, donde el saber pedagógico histórico se asume como un vector de conocimiento en su doble dimensión, el hermenéutico y el racional. Aquí, los aportes de los grandes pedagogos y las escuelas pedagógicas más representativas son objeto de estudio, alimentando en su multiplicidad de saber la actividad crítico-comprensiva del hacer educacional como sistema y como práctica socio-histórica.

### **Singular y plural**

La identidad o consolidación de un paradigma nunca es lineal; ella, por el contrario, es problemática, desigual, poco uniforme. El de las Ciencias de la Educación, en la tradición

francesa, no escapa a este principio. Su gestación está relacionada con un antes y un después. Esta aparente antinomia es arbitraria, tanto que el antes y el después se entrecruzan, se contienen y se estimulan, están presentes en las capas de la historia como sucesiones de saber. Aquí, el antes representa, según nuestro criterio, toda la posición que circulaba en las «exiguas prácticas académicas universitarias» de «pedagogía» que tuvieron lugar, bajo la forma de cursos cortos, entre 1883 y 1914 en Francia. En este periodo, lo singular era la característica principal de lo que por aquella época se conocía como la *Ciencia de la Educación*. Este hecho reflejaba el estado de los debates sobre Educación. La primacía de la Psicología y los aportes de la Filosofía, como lo veremos más adelante, permitían hablar sólo de una «ciencia general», la cual se expresaba, de alguna manera, en la confusión semántica entre Educación y Pedagogía. Estos dos términos no se diferenciaban, pues, el estado de los desarrollos conceptuales era, apenas, una lejana idea<sup>132</sup>.

Lo singular es contemporáneo con el pensamiento durkheimiano. En nuestro caso, con el fin de ilustrar la división existente en el vértice del tiempo, lo representamos como un «antes» frente al surgimiento de lo plural de las contemporáneas Ciencias de la Educación. Creemos, con otros autores, que la obra de Emile Durkheim establece las bases para lo que, a mediados del siglo XX, se denominarían las Ciencias de la Educación<sup>133</sup>. En este orden, entendemos que el

---

132 Factores como el estado de la escuela, la noción de educación y la distribución de los alumnos según su género reflejaban el estado incipiente de desarrollo de lo educativo. Véase los aportes del historiador Lelièvre, Claude en particular, su libro, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 1996.

133 Así, el profesor Picut, Piere, especialista del pensamiento educativo durkheimiano, muestra, con claridad, los aportes decisivos de este sociólogo.

padre de la Sociología francesa representa el punto de separación, la línea que divide aquel momento de apoderamiento de lo educativo por parte de la Psicología y la Filosofía y el interés de las ciencias humanas por el estudio del hecho educativo. Así mismo, simboliza el gran «después», la posterioridad de la República educadora, el germen teórico para que intelectuales como Miliaret, Avanzini, Debesse, etc., buscaran consolidar un campo plural a partir del cual se pudiera abordar, con criterio científico, lo educativo. Durkheim, como sociólogo, supo entender, con suficiente claridad, luego de prolongadas investigaciones, los problemas educativos como problemas sociales complejos<sup>134</sup>. Sus estudios de carácter social le permitieron acercarse a la Educación, esclarecerla, delimitarla y sobre todo, definirla - aunque con timidez- como un asunto plural<sup>135</sup>.

Si bien lo explícito de la pluralidad no existe en uno de los artículos que escribiera este sociólogo sobre Educación y Pedagogía, la manera como él, se refiere a las condiciones de representación de lo educativo, lo demuestra luego: «Una ciencia de la educación, un campo en construcción, el cual permite saber lo que la educación debe ser, saber cuál es su naturaleza, cuáles son sus condiciones, las leyes a través de las cuales ella ha evolucionado en su historia»<sup>136</sup>. Mientras Durkheim en este artículo se refería a la necesidad de mirar lo educativo como un campo específico de estudio, en su libro

---

Véase, en especial, «De la Science de l'Education a la sociologie de l'éducation», en *La pédagogie aujourd'hui*, Paris, Dunod, 1996.

134 Aron, Raymond, *Les étapes de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard, 1967. En especial el capítulo sobre el pensamiento sociológico de Emile Durkheim.

135 Véase el artículo de Durkheim, Emile, «Pédagogie», *Dictionnaire F. Buisson*, Paris, 1991, pp.1538-1541.

136 *Ibíd.* p. 1539.

Educación y Sociología, hace el llamado para que su estudio sea plural.

En consecuencia, el «antes» del paradigma es una forma de paternidad sin linaje. Como ya lo hemos señalado, las dos disciplinas dominantes, la Filosofía y la Psicología, se apoderaron de lo educativo y fundaron lo que se conoce como la Psicopedagogía<sup>137</sup>. Este término, en forma curiosa, definía el campo desde donde se pensaba lo educativo en un sistema que carecía de identidad, pues, los desarrollos insuficientes de lo educativo como problemática nacional consolidada impedían pensar en una organización paradigmática compleja. El apoderamiento era de tal magnitud que conceptos como el de Pedagogía o el de Didáctica eran *escamoteados* por aquellos pensadores que detentaban el poder sobre el «hecho educativo», al que entendían como educación moral o social.<sup>138</sup>

La separación de dos épocas, si bien es arbitraria y lineal, no por ello excluye otras dimensiones, otros momentos, ni renuncia al entrecruzamiento de indicios y funciones. Por ejemplo, el de las «Sociedades Secretas», cuyo dolor se perpetuó entre las dos guerras<sup>139</sup>. Así, las hemos querido denominar, para insistir en el debate y las luchas que mantuvieron en un primer momento los intelectuales - filósofos, psicólogos y sociólogos - en torno a la singularidad y pluralidad del paradigma. Por todo esto, pensamos que la característica de la historia del paradigma como péndulo

---

137 Houssaye, Jean, «Spécificité et dénegation de la pédagogie», *Revue française de Pédagogie*, n°120, juillet-août-septembre, 1997, pp. 83-87.

138 Gautherin Jacquelin, «La Science de l'Éducation, discipline singulière:1883-1914», en "Les Sciences de l'Éducation: un enjeu, un défis", bajo la dirección de, Bernard, Charlot, Paris, Esf, 1995, pp. 45-54.

139 Nos referimos a las guerras de 1914-1918 y del 1939-1945.

consiste en dejarnos ver cómo y de qué manera el título de una disciplina, precedida de los artículos respectivos [la o las] pueden desencadenar la búsqueda de la identidad. Un simple artículo que, con seguridad, en nuestro medio produciría la risa o la burla desenfrenada, el sarcasmo, la rivalidad sin escucha, el *a priori* sin ética, en la cultura pedagógica francesa constituyó el punto de partida de los duros debates entre filósofos, psicólogos y sociólogos.

Dicho artículo en plural connota el indicio de una historia sin límites, compleja magnitud del lenguaje en la búsqueda inquietante por la identidad paradigmática. Sus funciones son claras, por no decir precisas, en cuanto a la razón de ser de su objeto. Razón ésta que nos permitirá bosquejar el sendero y recitar el lugar de los conceptos. Mientras en nuestro medio esto podría, como ya lo hemos señalado, ocasionar el irrisible sarcasmo, en la patria de Voltaire significó "*le premier miroir*". Una palabra, una simple palabra, es, en últimas, la antesala, el lugar de reflexión, «*le miroir du moi*», el lugar que, de suyo, conduce a la lectura sobre el camino, la identidad y el cuerpo, sobre los cuales descansa la necesaria identidad. Por ello, se podría pensar que una sociedad que piensa en un singular o en un plural, es una sociedad que se atreve a buscar por todos los medios un lenguaje que equilibre las representaciones y posibilite la pretensión del ser, de sus objetos y de sus problemáticas, sean éstas sociales, políticas, educativas, etc. Así, el lenguaje de la ciencia, expresado como una especie de "*récit*", predetermina los vértices de su acción, cubriendo los significados e indicios de las dimensiones históricas, las ventajas y la importancia que tiene, para ella misma, construir un campo de referencia paradigmático. De esta manera, entre la "*ciencia de la educación*" y "*las Ciencias de la Educación*",

hay más que una simple percepción gramatical sobre lo singular o lo plural. Su singularidad o su pluralidad son, apenas, indicios, permitiéndonos entender el recorrido que las palabras han tenido en la función simbólica del paradigma. El indicio de un plural es, por lógica, el atributo de un pensamiento confrontado ante sus propias posibilidades; su función, la legitimación del lenguaje en el marco de una historicidad social y política con la cual todo el conjunto de unas ciencias buscan la literalidad de la realidad educativa. Descripciones y sintagmas de lo educativo son explicados en un conjunto complejo de ciencias y disciplinas que, renunciando a sus campos originales de acción, terminan por ser la amplitud justificativa del modelo.

#### **Antes de Durkheim:**

Como lo señalábamos, desde mediados del siglo XIX y hasta comienzos del XX, las Ciencias de la Educación en Francia se caracterizaban por tener su denominación en singular. Esto obedecía a múltiples aspectos. En un primer momento, la enseñanza de la Pedagogía se comprendía como Educación. El Curso de Educación, que se dictaba en la Universidad de la Sorbonne, se refería, con muy poca intensidad, a la Pedagogía. Es curioso que, en Paris, este curso estuviera a cargo de los filósofos y algunos psicólogos. Al otro extremo de Paris, en la ciudad de Bordeaux, en 1884, se abría una materia en el área literaria, denominada *Ciencia de la Educación*, correspondiéndole al filósofo Alfred Epinas<sup>140</sup> inaugurarla. En general, durante el Ministerio de Educación de Jules Ferry, se abrieron, de modo progresivo, en total cinco cursos de Ciencia de la Educación, los cuales se impartieron hasta la primera década del siglo XX.

---

140 Gautherin, J., Op. cit. p. 45.

Por otra parte, la singularidad del término obedecía, de manera estrecha, a los procesos de transformación que vivió la institución pública en la primera mitad del siglo XIX. Las leyes Ferry, en especial, la laicidad de la escuela pública, la instauración de la escuela gratuita para las clases populares y la obligación de la instrucción primaria<sup>141</sup> exigieron integrar en los programas de formación de profesores de los niveles básico y secundario, un curso «opcional» de Educación<sup>142</sup>. Al mismo tiempo, eran cursos que se impartían en las Escuelas Normales, en particular, en la Escuela Normal Superior de la rue d'Ulm. La obligación de los cursos de «pedagogía» o de Educación, como lo denominaban los filósofos de la época, era percibidos por éstos como «obligatorios», acto que los llevaba a mirar con desdén a la Pedagogía y su universal: la Educación. Eran muy escasos los filósofos que creían, en profundidad, en la Pedagogía como una disciplina científica. Más bien, la Pedagogía era mirada por éstos como un mecanismo que los distraía de sus preocupaciones intelectuales inmediatas.

La «*Ciencia de la Educación*» al contrario de ser una disciplina con tendencia a la explicación, observación o prescripción, era utilizada por los filósofos o psicólogos para enseñar su disciplina de formación. De esta manera, ellos escapaban al sentimiento de abandono que les imponía el «exilio disciplinario». De ello dan cuenta las pocas publicaciones en revistas especializadas como la Revista de Filosofía, la Revista de Metafísica y de Moral que impulsaba la

---

141 Véase el texto de Ozouf, Mona, *L'Ecole, L'église et la République, 1871-1914*, Paris, Éditions Cane/Jean Offredo, Point Histoire, 1982.

142 Bulletin Administratif du 18 août 1883, citado por Gautherin.

Sociedad Francesa de Filosofía<sup>143</sup>. Este sentimiento de abandono y obligación impedía que los docentes procuraran impulsar un debate académico sobre los fenómenos educativos. Inclusive, “*L’Année Sociologique*”, revista creada por el sociólogo Emile Durkheim, carecía de una sección de Pedagogía o de Educación. Todo esto se veía con fuerza reflejado en los programas que se impartieron sobre la escuela francesa durante este periodo, entre los cuales se podrían citar: la Educación Intelectual, la Educación Moral, la Educación del Carácter, la Educación de la Voluntad, los Fines de la Educación, la Educación de la Mujer<sup>144</sup>. Estos temas, que se desarrollaban a manera de cursos muy específicos, sin ningún rigor disciplinario, reflejaban la ausencia del debate y de intereses serios en pro de la comprensión compleja de lo educativo. Los cursos eran impartidos dentro del marco de una disciplina o de un campo disciplinar secundario: la Filosofía, aplicada a la Educación Moral, o en Sociología, bajo la denominación de Educación Moral.

Una característica importante de los cursos aislados que se dictaban en las universidades, era su particular centración sobre los temas de interés que cada profesor procuraba entender en el marco de su disciplina madre. Cuatro grandes categorías delimitaban, en general, los cursos, y de esta forma se podría concebir que los filósofos y psicólogos comprendían «lo pedagógico» como sinónimo de «lo educativo», pues, trataban la naturaleza humana como finalidad y objeto de estudio de la Filosofía o de la Psicología. Esto mismo sucedía con la perfectibilidad del ser humano, las facultades del espíritu

---

143 Gautherin J, op. cit. p. 48.

144 *Ibíd.*, p. 49.

y los fines morales de la educación<sup>145</sup>.

A diferencia de las Ciencias de la Educación contemporáneas, “*la Ciencia de la Educación*” de 1883, tenía por objeto de estudio especulativo a la educación, al niño, la escuela, la moralización y la socialización. Cada una de estas categorías, como ya se anotó, se explicaban desde los marcos de referencia de la Filosofía, la Sociología y la Psicología de la Inteligencia. Al existir estas cinco categorías como objeto, el objeto de la Educación se hacía muy general y amplio e impedía ver la realidad educativa como una complejidad, que podría ser estudiada por varias disciplinas. Identificadas tales categorías, que fueron emergiendo por fuera de toda sospecha disciplinar, la identidad de las Ciencias de la Educación cobra sentido y se fortalece. Dicho fortalecimiento, aunque prematuro, fue importante desde la segunda mitad del siglo XX. Así, surge un debate entre los partidarios de una “*Ciencia de la Educación*” general y los partidarios de una “*Ciencia de la Educación*” especializada (Psicología y Sociología)<sup>146</sup>.

La cuestión entre la generalidad y la especificidad se apoyaba en la concepción que la Filosofía, la Psicología y la Sociología tenían de la noción de totalidad. Para los generalistas, la totalidad es algo que está dado, lo cual quiere decir que, para la Educación, su totalidad es un asunto dado bajo todas sus formas y aspectos, así como en toda la variedad de manifestaciones, en la complejidad y profundidad de la misma vida; al paso que los especialistas consideraban la totalidad del asunto educativo como algo que se construye y se traduce por un fenómeno educativo parcial, un objeto que la

---

145 Bain, A., “*La science de l’éducation*”, Paris, Alcan, 1894.

146 *Ibíd.* p. 36.

teoría permite descomponer y explicar<sup>147</sup>.

En el orden específico, quienes pretendían que la Ciencia de la Educación debía ser generalista, estimaban que ésta se esfuerza por dar cuenta de la globalidad de la Educación en dos aspectos fundamentales. En primer lugar, existiría una filosofía que debe procurar proponer una concepción muy general de la naturaleza humana, articulando y apoyándose para ello en una filosofía psicológica, una moral o, inclusive, una metafísica<sup>148</sup>. En segundo lugar, es importante establecer una yuxtaposición de puntos de vista sobre la Educación en general o sobre la Educación del niño. Para ello, es necesaria la multiplicación del esclarecimiento desde la Psicología, Sociología o la Filosofía, con el fin de que el objeto no logre dispersarse; de esta suerte, la “*Ciencia de la Educación*” se interesaría, de manera exclusiva, en la educación del niño o la educación general; esta categoría constituiría la misma unidad de la “*Ciencia de la Educación*”.

Del otro extremo de la relación, estaban los especialistas que concebían que la “*Ciencia de la Educación*” se esfuerce por dar cuenta de un objeto preciso a través de una disciplina. Esta postura que tomó bastante fuerza a finales del siglo XIX, se origina cuando la Filosofía encuentra dos campos específicos de especialización, la Filosofía Moral y una Filosofía Social. Estas dos vertientes de la Filosofía se van a interesar, de forma progresiva, por las finalidades de la Educación, desconociendo los métodos y los medios de la acción educativa. En esta misma perspectiva, la corriente sociológica que inaugura Durkheim

---

147 Gautherin, J. Op. cit. p. 51

148 Chateau, J., «Pour une éducation scientifique», en *Revue Française de Pédagogie* N° 1, Paris, 1967.

con “La Educación Moral, la Escuela Capitalista en Francia y la Sociología de la Educación va a interesarse, de modo específico, por las funciones sociales de la Educación y, en particular, por la Educación Moral.

En general, la «*Ciencia de la Educación*» constituye el inicio del paradigma actual. Entre sus aportes se encuentra el germen de una identidad. Este asunto tan contradictorio pareciera ser el inicio de un callejón sin salida. No obstante, es, en efecto, en la imbricación práctica — cursos muy cortos sobre Educación— donde se va cristalizando el gran debate de la pluralidad o de la singularidad. La falta de identidad llevó a los forjadores del paradigma a debatir y exponer los argumentos que le darían más tarde el nombre de Ciencias de la Educación. Su falta de identidad se veía reflejada en el poco interés que tenían los filósofos y psicólogos por lo educativo y, en especial, por lo pedagógico. Los generalistas creían que la sola identidad posible estaría dada, si fuera el caso, por una pluralidad de miradas, pero la “*Ciencia de la Educación*” impone, jerarquiza y es más administrativa que científica<sup>149</sup>.

Si esto sucedía con los generalistas, los especialistas, por el contrario, conceptuaban que una «*Ciencia de la Educación es un asunto imposible, pues, sólo existen ciencias heterogéneas interesadas por asumir lo educativo desde múltiples miradas*»<sup>150</sup>. No se trataba, desde luego, de construir subdisciplinas o subcampos de la educación; mucho menos, de desmembrar a las disciplinas existentes en campos auxiliares, sino explicar que lo pedagógico no era posible como especificidad disciplinar, por cuanto la enseñanza no requería

---

149 Gautherin J, Op. Cit. p. 51.

150 *Ibíd.* p. 51.

sino del dominio de un saber en el campo disciplinar específico. Entre los especialistas y los generalistas sobresale un claro impulso por detener cualquier avance de la Pedagogía. Para ellos, la Pedagogía era Psicopedagogía, es decir, la mezcla entre Filosofía Sicológica y Psicología Escolar<sup>151</sup>.

Tal debate abrió la puerta, después de terminada la Segunda Guerra Mundial, para que algunos pedagogos, psicólogos, filósofos, psicoanalistas e historiadores reflexionaran, durante más de dos décadas, la identidad del paradigma. Dicha identidad, como lo hemos señalado, transcurre por el mundo de los indicios, de las funciones del lenguaje. Estos indicios se ubican en los lugares geográficos donde ya existían, de modo organizado, las Ciencias de la Educación (España, Bélgica, Suiza, etc.). Indicios y funciones aparecen cristalizados en los testimonios escritos de los forjadores del paradigma, ya que, como lo veremos más adelante, éstos llevaron a cabo una lectura de los textos y estructuras institucionales en un doble sentido: los soportes teóricos que fundaban la realidad del discurso organizativo de dichas instituciones, y los saberes que allí se producían [narrativa institucional]. En un primer momento, esta doble lectura se produjo a partir de los aportes conceptuales de Durkheim, y de otro lado, por los aportes de filósofos como Kant, Rousseau, Alain, etc. En la lectura de los clásicos de la Educación, los intelectuales de las Ciencias de la Educación encontrarían los fundamentos para resolver la encrucijada entre singularidad y pluralidad.

---

151 Houssaye J, «Spécificité et dénégation de la pédagogie», *Revue Française de Pédagogie*, Juillet, Août, Septembre, 1997, pp. 83 ss.

## **Las Sociedades Pedagógicas Secretas**

Se presume que entre las dos guerras no hubo una reflexión pedagógica pública. Todo el debate sobre lo educativo estaba ligado, de manera inexorable, a la promulgación de los textos reglamentarios, los decretos sobre lo escolar, las luchas que no cesaban entre católicos y laicos, el Estado y las congregaciones religiosas. Se conoce que bien entrado el siglo XX, las congregaciones habían perdido terreno frente al Estado. La laización de la instrucción era una realidad. Por otra parte, la guerra había producido sus efectos perversos y todos los esfuerzos del Estado se dirigían a reconstruir el país. Durante el gobierno de Vichy<sup>152</sup>, la Escuela Nacional Superior sufrió los efectos del invasor. Sus cursos y materias fueron confiscados por el poder nazi y sometidos a un control extremo, y, en el peor de los casos, se eliminaron. La guerra dejó un horrendo vacío; desarticuló con potencia, algunos rasgos de la memoria activa de lo educativo; destruyó sendos escritos y cortó, de manera inverosímil, los intentos que se iban, paso a paso, consolidando en las instituciones como las Escuelas Normales. Después de la Segunda Guerra, la tarea para algunos teóricos y empíricos consistió en reelaborar gran parte de los archivos, las fuentes escritas, los textos más valiosos. Como toda guerra, el punto de la reconstrucción del campo textual comenzó a ser una tarea ardua. Así, se inició un duro trabajo por prescribir parte de dicha historia e impulsar lo que, luego, podría denominarse «la escritura estable».

Dos décadas más tarde, después de terminada la Segunda

---

152 Vichy hace referencia a la ocupación que sufrió Francia por parte del Nazismo. El cuartel general del gobierno dependiente del Reich fue instaurado en la región de Vichy.

Guerra Mundial, los profesores Mialaret, Debesse, Vial, Avanzini, sustentaban sus respectivas tesis de doctorado en disciplinas dispares<sup>153</sup>. Así mismo, el profesor Jean Vial había sido nombrado en 1966 en la Dirección de Estudios Pedagógicos inscrita al Ministerio de Educación. Entre sus funciones estaba la de organizar el Primer Plan Nacional de Investigaciones Pedagógicas. Debesse habría de ser nombrado diez años después como profesor de la cátedra de Pedagogía que durante buen tiempo estuvo a cargo el psicólogo Marion y, luego, por el sociólogo Durkheim. Una cátedra tan especial como la de Pedagogía representó para la comunidad científica, en especial, para las Sociedades Secretas de la Pedagogía, una buena ocasión de pensar e impulsar el gran debate sobre la identidad de las Ciencias de la Educación.

En el plano de las publicaciones, se editaba, con timidez, un Boletín de Educación bajo la dirección de la Sociedad Francesa de Pedagogía y algunos textos sobre la Educación Nueva, editados en el Centro de Estudios Pedagógicos de Sévres<sup>154</sup>. Del lado de la actividad académica, el profesor Mialaret, que había sido nombrado en la Universidad de Bordeaux, da inicio a sus cursos con un texto de Compayre titulado *«Histoire Critique des Doctrines de l'Éducation en France depuis le XVI siècle»*<sup>155</sup>. La Pedagogía comenzaba, con tanteos, a ser tratada en algunos centros educativos superiores; por ejemplo, en el Certificado de Psicología del Niño y Pedagogía,

---

153 Por ejemplo, Mialaret había sustentado su tesis principal en la enseñanza de las Matemáticas, y una secundaria, en Psicopedagogía; Avanzini era psicólogo interesado por los aportes de su mentor Binet Simon.

154 Mialaret Gaston, *Souvenirs de quelques batailles pour la mise en place d'un cursus en Sciences de l'Éducation*, en *25 Ans de Sciences de l'Éducation*, Bordeaux 1967-1994, pp. 17-25.

155 *Ibíd.*, p. 19.

dirigido por el profesor Le Senne y, después, por Merleau-Ponty en la Sorbonne. En el mismo orden, la Universidad Louis Lumière Lyon 2, bajo la dirección de los profesores Chabot y Bourjade, organizaba un Certificado de Estudios en Psicología y Pedagogía. Contrario a lo que existía a finales del siglo XIX, la Pedagogía comienza a diferenciarse de la Psicología. En Caen se había creado, en 1911, el Instituto Pedagógico Internacional, aunque, como lo señala el profesor Mialaret, debido a su frágil existencia, fue disuelto, con rapidez, por la guerra<sup>156</sup>.

A diferencia del siglo XIX y comienzos del XX, los forjadores de la Pedagogía provenían de distintas disciplinas. Inclusive, aquellos que hacían parte de la Psicología o de la Filosofía estaban convencidos de la potencialidad de la Pedagogía como un camino para organizar la identidad del paradigma. Muchos de ellos habían heredado el pensamiento del sector especialista de la Filosofía y de la Psicología; es el caso del profesor Mialaret, que sustentaría una tesis principal en la enseñanza de las Matemáticas, y una secundaria en Pedagogía. Los «Mosqueteros de la Pedagogía»<sup>157</sup> lucharon durante más de dos décadas por el reconocimiento e instauración de institutos o departamentos de Educación y Pedagogía. Sus actividades eran, de alguna manera, secretas, pues, filósofos como Herriot consideraban que la Pedagogía no tenía lugar en los auditorios universitarios, puesto que «*el mérito de la Escuela Nacional Superior consiste en que ella no*

---

156 *Ibíd.*, p. 19.

157 Los «Mosqueteros de la Pedagogía» no fueron tres, sino cinco. Ellos impulsaron todo el debate sobre la identidad disciplinar, apoyándose en múltiples lecturas. Entre sus exponentes se encuentran Mialaret, G., Avanzini, G., Vial, J. Debesse, M., Château, J., luego, se uniría al grupo el profesor Wittwe en la ciudad de Caen.

*enseña la Pedagogía»*<sup>158</sup>. Este asunto se apoyaba en la idea que tenían los filósofos sobre la Pedagogía: ella era una forma de expresar la ubicación social de los docentes, en particular, porque a éstos se les consideraba como «elementales individuos», que no acreditaban ni siquiera el Bachillerato. Así, el profesor Mialaret, refiriéndose a una reunión de profesores de Matemáticas que tuvo lugar en el año 1962 —a propósito de la presentación del Informe de Investigación sobre la Enseñanza de las Matemáticas — afirma que los detractores descalificaban la palabra «pedagogía» con expresiones como ésta: «El saber es suficiente; ¿para qué hacer estudios en Pedagogía»<sup>159</sup>. Las confrontaciones fueron de todo tipo; el rechazo abierto a los que creían en la Pedagogía y clamaban por un curso, certificado e inclusive, por un diploma superior en Pedagogía, fueron cediendo, poco a poco, a sus pretensiones. La clandestinidad se impuso, y los «Mosqueteros» tuvieron que silenciarse. Debesse, Stoezel, Fraise, que representaban a la comunidad académica del Instituto de Psicología de Paris; luego, Mialaret y Avanzini, sin prisa pero sin pausa, fueron reuniéndose o comunicándose en lugares “secretos”; espacios donde se protegían de las injurias de los filósofos o de los psicólogos, y que les permitía debatir lo singular o lo plural; donde la reflexión sobre la Educación era abordada por otras lecturas, por otras disciplinas, por las mismas fuentes que habían legado los filósofos, psicólogos o sociólogos.

Desde el estudio de los textos clásicos se buscó la identidad; una identidad que, paradójicamente, estaba presente en el pensamiento de aquellos que la negaban. Una

---

158 Citado por Mialaret, G., *Ibíd.*, p. 21.

159 *Ibíd.*, p. 20.

lectura necesaria en un lugar donde el cuerpo no existía y menos, aún, su identidad. En efecto, la lectura del pensamiento de aquel que niega, lleva implícito la existencia de algo que es posible, un algo que es sospecha y que, en la negación, se oculta, pues, ello ocasiona temor o verdad. Pero toda verdad es, en síntesis, el producto de una mentira, y una mentira supone la existencia de una verdad. De la misma manera como emergen los valores desde los momentos críticos, los desajustes sociales y las irreconciliables acciones entre los humanos, la verdad aparece cuando lo estable de los hechos irrumpe en la conciencia de los individuos.

Las «Sociedades Secretas» se iban fortaleciendo en aquellas ciudades donde existían los cursos de Filosofía de la Moral, las cuestiones sociales de la Educación o los problemas del comportamiento. A la par, sus integrantes se dieron por tarea observar la forma como fueron creadas las Ciencias de la Educación en otros países. La Universidad de Ginebra, desde 1891, había institucionalizado una Cátedra Extraordinaria de Pedagogía, de la cual fue responsable Dottrens. Del mismo modo, en 1912, el Instituto J.J. Rousseau se transforma en «Instituto de Ciencias de la Educación» bajo la dirección de P. Bovet y E. Claparède<sup>160</sup> en tanto que en Canadá existía un Departamento de Ciencias de la Educación, al igual que en España.

Si bien el poder institucional era duro, en particular, frente a la Pedagogía, los «Mosqueteros de la Pedagogía» francesa tuvieron la osadía de mirar más allá de la frontera. Entendieron, con rapidez, que sus intenciones no podían

---

160 *Ibíd.*, p. 21.

medirse desde el espacio geográfico donde se encontraban. De tal manera, de modo simbólico y pausado, fueron saliendo en silencio a otras culturas pedagógicas, desentrañando de ellas lo mejor y, sobre todo, buscando las bases fundadoras del paradigma. El viaje se imponía; tenía que hacerse; renunciar era aceptar el fracaso antes del nacimiento. Este trabajo de búsqueda en otras culturas fue importante para lo que, luego, se conoce como las Ciencias de la Educación. Pues, ¿de qué manera argumentar una teoría si ella no es demostrable en términos universales?, ¿Cómo convencer a la cultura que te ignora sin tener los argumentos? ¿Cómo explicar una idea cuando la frontera es tan perversa que se cierra justo en el momento en que se necesita salir? Las «Sociedades Secretas» de la Pedagogía supieron entender la importancia del viaje. Se atrevieron a ver el rostro y la silueta de lo otro, de las otras regiones pedagógicas y con ello, abrieron el espectro teórico existente para fundar lo que bien pudiera denominarse «el crepúsculo del 67».

Cierto; la mirada de los «Mosqueteros de la Pedagogía» en Francia se hacía potente en el legado que tanto los filósofos especialistas como la Sociología les habían dejado. De tal manera, sospecharon que una lectura de la teoría tenía que apoyarse en la grafía del otro, en la voz de lo otro, y todo lo otro era posible porque ya estaba sedimentado. Esas primeras investigaciones conceptuales dieron pie para que muchos de ellos produjeran un legado literario fortísimo, al punto que les permitió estabilizar la ruta para la identidad paradigmática. Sobre los equívocos o los aciertos, sólo la historia podrá juzgar; el tiempo dirá la última palabra. No obstante, este camino con sospecha, permitió abrir el espacio para que conceptos como el de Pedagogía y Didáctica pudieran encontrar un espacio

absoluto, un lugar común, una identidad aún sujeta a los requerimientos de la verdad y la razón. Pero la lectura sobre la herencia literaria, fue, quizás, el mejor apunte de una comunidad que sospechaba la ruta y el camino. Ellos, los que creían en la Pedagogía como el lugar de la Educación y no la Educación como el lugar de la Pedagogía, se atrevieron a tomar el tiempo necesario para buscar el rasgo de una historia que se abría, con lentitud, sobre la geografía del concepto. Ellos entendieron, con rapidez, que las miradas sobre la historia son armas eficaces y palabras tronantes. Sólo, entonces, la mirada que se atreve a mirarse a sí misma, es la que, al final, puede advertir algo de razón o la verdad con límites. Una mirada es, por consiguiente, una forma de atajar el tiempo y la premura de los hechos. Una mirada es la forma audaz de pensarse a sí mismo, en un lugar, en un espacio, en un campo teórico; una mirada es la forma real, la exterioridad de la identidad. Pero esa mirada encuentra una voz, un argumento con la fuerza suficiente como para proferir una definición, sedimentar la sospecha y alertar a los intelectuales y empíricos sobre los equívocos de la historia. La definición fue la puerta de entrada a un mundo complejo, el lugar donde descansarían el pensamiento para, desde allí, proseguir en la reelaboración de los términos, en la delimitación de sus campos y en la simbolización de lo aleatorio. En la definición se encuentra el acierto que toda empresa intelectual arriesga en pro de su propia identidad. En toda definición se incuba la celebración de una génesis que se evocará sin cesar, cada vez que algo del paradigma no funcione o trate de romper con su propia lógica argumentativa. Una definición, por lo mismo, simboliza el terreno donde los espíritus pueden comunicarse de manera literal y generar relatos, múltiples relatos sobre el cómo y el porqué de lo educativo.

## Después de Durkheim

Los hechos no se suceden de forma estable; tampoco, aparecen en los momentos imaginados o esperados. Los hechos son momentos inesperados y lugares sin límite. Así, las «Sociedades Secretas de la Pedagogía» ocasionaron el hecho; es decir, engendraron un cuerpo con vida, sin sospechar que éste crecería y maduraría al punto de ser la expresión de la cultura pedagógica francesa. El cuerpo con vida, entonces, necesitaba tener una identidad que, al igual que todo linaje, se construye y se produce en el intersticio de la mirada, en la terquedad del pensamiento, en la apuesta de la idea, en un afuera y en un adentro. El intersticio de la mirada en las «Sociedades Secretas» tiene lugar en la sospecha teórica. Una sospecha que comienza en las dudas y ocultaciones de los filósofos especialistas, de los psicólogos de la inteligencia y de la Sociología. Este acto de desentrañamiento fue necesario, pues, con él, los «Cinco Mosqueteros» descifraron los límites y las ventajas de los conceptos vigentes, hasta ahora, en el paradigma.

La primera tarea de ellos consistió en descifrar lo que se entendió durante más de un siglo por Educación. Si la Educación era un arte, como lo pretendían hacer demostrar psicopedagogos como Cellerier<sup>161</sup>, o si era más que ello y, en consecuencia, una ciencia donde descansaban múltiples fenómenos, hechos, circunstancias, asuntos complejos e infinitos, que no podían ser tratados como simple expresión artística. Todo consistía en el desentrañamiento de la pregunta por el ser humano, por una persona concreta de la cual podía

---

161 Cellerier Lucien, *Esquisse d'une science pédagogique*, Paris, Vrin, 2<sup>a</sup>, édition, 1910.

dar cuenta la Educación como acción y la Pedagogía como su teoría explicativa. Era el ser humano y su realidad ontológica, una persona con pretensión de forma, de inacabamiento. Un ser humano que, a través de la Educación, podía devenir, él mismo, potente, suficiente ante su fragilidad, perfecto en su imperfección. El ser humano era el subterfugio de la Educación, un pretexto que se argumenta desde la pregunta por él mismo y no por la Educación. Esta última es, en definitiva, la excusa de una sociedad que supo escudriñar, a tiempo, en los rasgos históricos, lo que las propias ciencias humanas ya venían madurando.

Cierto; eran las ciencias humanas las que le apostaban a la complejidad de lo que es el ser humano, y al encontrar que sólo en la Educación el ser humano deviene humano, justifican su acción y le dan rienda suelta a sus argumentos. Entonces, la Educación se convierte en un gran campo para todas las ciencias humanas, y a través de ellas se consolida la mirada paradigmática, la identidad a toda prueba. Una identidad que no surge sólo en la intención o la buena voluntad, sino en la tensión y los forcejeos entre intelectuales, prácticas y normas. La normatividad se entiende aquí como una textualidad escrita en la que se presenta un cúmulo de saber disciplinario. Dicho saber disciplinario es tejido, de modo complejo, por otros saberes, que conforman, en su globalidad, unos argumentos tipológicos y de una variabilidad relativa. Así, cuando la Filosofía de la Educación le aporta sus saberes a las Ciencias de la Educación, construye una variabilidad bajo la forma de tipología semántica, pues, en su conjunto de proposiciones esta disciplina se une a otras para explicar categorías y

problemáticas propias del campo educativo.<sup>162</sup> La tipología argumentativa se hace evidente en la lectura del saber de las Ciencias de la Educación, aunque su desentrañamiento sólo acontece en la variabilidad semántica de la categoría de estudio. Por ejemplo, el concepto «Educación», - que según Soetard es ilustrada, con claridad, por Reboul en su célebre texto sobre Filosofía de la Educación, - está tejida, de alguna manera, en la definición que Mialaret hace de ésta en su libro *“Introduction aux sciences de l'education”*. Lo claro de esta forma tipológica es la presunción semántica estable, una variabilidad que, según los textos, acontece, con soberanía, cuando un horizonte paradigmático se establece. De este modo, «Educación» es un término que se logra definir en distintas esferas de saber, las cuales funcionan de modo paralelo. La Historia y la Sociología, o la Biología y la Física introducen argumentos para que el concepto devenga una categoría operativa en el seno de las Ciencias de la Educación. La variabilidad, por su parte, remitiría a los indicios de la palabra, es decir, a los argumentos históricos y a los trazos que la misma ha tenido en su devenir histórico.

El cuerpo de las Ciencias de la Educación se gesta entre 1953 y 1966. Fue necesario más de una década para que los «Mosqueteros» pudieran encontrar los elementos tipológicos

---

162 Véase los trabajos de Piaton, G., «Les apports de la psychologie et la psychanalyse», en *La pédagogie aujourd'hui*, Paris, Dunod, 1996. Así mismo, el texto de Soetard Michel, *Philosophie et Éducation*. Estos dos textos, más el texto del profesor Troncmé-Fabre sobre las ciencias de la vida, posibilitan una lectura rápida para comprender cómo y de qué manera las Ciencias de la Educación se han alimentado, de modo considerable, del saber de tales ciencias. Esto hace que el paradigma tenga una lingüística general y una especificidad de saber en sus órdenes internos e externos. Todo el relato del saber sobre lo educativo se funda en los aportes de las Ciencias Humanas. Luego, la Pedagogía y la Didáctica contribuyen, en forma decidida, a fortalecer la identidad paradigmática.

con los cuales se le pudiera asignar una identidad al cuerpo que se estaba vertebrando, por cuanto no era suficiente con que éste se produjera, sino que, además, necesitaba de un rostro, un espíritu, una voz, una mirada; es decir, de una identidad en una doble dimensión: el adentro y el afuera. Del adentro dan cuenta los conceptos, y del afuera, los espacios donde actúan los conceptos, se fortalecen, se reafirman, se debilitan o se mantienen, a pesar de los balbuceos y tartamudeos de la actividad paradigmática. Esto es un concepto: una esponja que absorbe las realidades múltiples y dispares. Una esponja es la forma de la voz de una teoría, es un instrumento donde la polifonía de los espacios, las miradas y los cuerpos conceptuales se reúnen en una totalidad, que, a la manera de espejo, reflejan la misma polifonía de lo exterior, una forma de pensamiento y de identidad.

Este cuerpo comienza en la definición de su objeto. Las Ciencias de la Educación tienen por finalidad el estudio del hecho educativo<sup>163</sup>. Dicha finalidad se diferencia de la «Ciencia de la Educación» por múltiples aspectos. En primer lugar, es un asunto complejo, no sólo porque en él intervienen diferentes actores inmersos en inextricables realidades, sino porque tiene lugar en múltiples situaciones, espacios, tiempos, individuos, instrumentos, ritmos, cultura, objetos dispares, exigencias económicas y sociales, etc.; y porque su componente semántico aduce a la formación del individuo. Si para la Ciencia de la Educación, la existencia de lo educativo era, apenas, una forma de abordar, desde una disciplina específica - Filosofía, Psicología o Sociología - la naturaleza de los seres humanos, ella era, de todas maneras, un asunto muy mal comprendido. El

---

163 Hameline, D., L'Education, ses images et son propos, Paris, Esf, 1986.

hecho educativo, en cambio, refleja la complejidad de las finalidades y los medios que requiere un individuo para ser educado. Este tópico se desprende como huella de la tradición filosófica y sociológica. De la tradición filosófica, en particular de las lecturas que los gestores del paradigma, entre muchas otras obras clásicas del saber pedagógico, le hacen tanto a la obra de Rousseau, en especial del «Emilio», como a la «*Reflexion sur l'éducation*» de Immanuel Kant. El «Emilio», contiene toda la potencia de la mirada sobre el otro y su devenir. Él es un punto de referencia histórico en Pedagogía<sup>164</sup>, una ruptura con las concepciones que predominaban frente al niño, al adulto, a la educación en la sociedad feudal. Más allá de ser considerado un “manual” sobre la educación, el «Emilio» constituye la mirada que piensa a través de la idea de niño; idea que, en el fondo, busca comprender cómo el otro puede devenir libre, autónomo y adulto en su condición de persona. Por ello, el «Emilio» es la primera figura literaria de la Pedagogía contemporánea; es la primera reflexión sobre lo educativo a partir del cuerpo, las virtudes y la adultez. Inclusive, contiene toda la teoría psicológica del desarrollo, y, tal vez, sea ésta una de sus más maravillosas cualidades literarias: llegar a ser ciencia del desarrollo sin que Rousseau haya sido psicólogo. Por el contrario, la obra del «Emilio» no dice cómo un preceptor puede escribir y, a través de su obra, producir lo que Meirieu llama «la revolución copérmica en Pedagogía». Este ejemplo nos ilustra la potencia de la escritura, de una escritura que nace en la preocupación por el mundo. El sello de las Ciencias de la Educación y, en especial, de la

---

164 Meirieu Philippe, «Une entrevue á Lyon», transcripción de la entrevista que nos concediera este pedagogo durante la visita a Lyon el 11 de septiembre de 2000. Université Lumière Lyon 2, Francia. [transcripción del original por Zambrano L., Armando para el “Grupo de Historia de la Educación y la Practica Pedagógica en Colombia” GHEPP].

Pedagogía, en Francia, consiste en ser un campo donde todas las formas de escritura encuentran un punto de apoyo a la manera de Arquímedes.

Este evento demuestra cómo el ser humano cuando piensa en un objeto, descifra sus particularidades y asume el desentrañamiento, logra ser un científico a toda prueba. De otro modo, ¿cómo se puede llegar a ser científico sin haber sido formado en la ciencia? La lectura de Rousseau, a través del «Emilio», nos dice que todo es posible sólo y a condición de saber mirar y contemplar. El saber mirar y contemplar es la virtud primera del pedagogo; de ahí que la Pedagogía sea el argumento principal de la contemplación y de la mirada, de una mirada que sabe y sospecha la observación, pues, en ella está contenida toda la verdad de los fenómenos, contemplación que reificará los hechos en órdenes inteligibles, explicando, por esta vía, la necesaria reflexión sobre el hacer. Anticipación y contextualización<sup>165</sup> de los hechos que se suceden, de manera aleatoria, en el acto de educar. Por su parte, el desciframiento de cuestiones filosóficas equivalentes al ¿cómo educar al otro?, les permitió a los impulsores de las Ciencias de la Educación acercarse a la pregunta por la persona y su complejidad. Sobre la reflexión que éstos hacen de la obra de filósofos como Immanuel Kant, adquieren los términos precisos y el camino que los conducirá a plantear la controversia sobre el sujeto y su educación. Así, logran entender la urgencia que se tenía para tratar a la Educación como un asunto donde es posible encontrar el surgimiento de todo lo que no es animal, es decir,

---

165 Sobre los términos «anticipación» y «contextualización» en Pedagogía es oportuno consultar, entre otros, los aportes de Meirieu, Philippe, en particular, su texto *La Pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, Esf, 1995.

el ser humano y la razón.<sup>166</sup> El ser racional, un tópico que aparece en las disciplinas humanas como el gran espacio de la interrogación por la historia y su propio devenir.

De esta manera, los postulados kantianos, y rousseauianos abren la perspectiva para que las nacientes Ciencias de la Educación pudieran legitimar un objeto de estudio universal. La educación remite al ser humano que en su inacabamiento, e imperfectibilidad, busca, a través de los contactos y los mecanismos como la socialidad, la forma de romper con su soledad. Los lenguajes simbólicos, las formas concretas de la cultura, las percepciones y representaciones míticas, constituyen el gran recipiente de una cultura que se imbrica en el espíritu del mamífero más inteligente. Este desentrañamiento de la complejidad de lo humano, lo van entendiendo, de modo audaz, cada uno de los que lucharon por forjarle un cuerpo y una identidad al paradigma. En el seno de todo lo que es la naturaleza humana, se encuentra la condición de lo educativo. El acto educativo, en consecuencia, es la sustancialidad del pensar en el ser humano y su devenir como especie inteligente, su ontogénesis y filogénesis, su ontología y su metafísica, su materialidad como corporeidad, divisible bajo la forma de espíritu y de cuerpo. Una unidad compuesta de dos partes contenidas en un mismo lugar y en una misma materialidad. Luego, ¿cómo educar, formar, orientar la animalidad de estas dos formas concretas de lo humano, de tal suerte que pueda superar su condición de inacabamiento? Este es el reto fundamental de las Ciencias de la Educación: pensar

---

166 Immanuel Kant, en su Curso de Pedagogía que dictó, con irregularidad, durante tres años en la Universidad de Khönisberg, escribe, entre otros, el siguiente postulado: «el hombre es el único animal que necesita ser educado» y «a través de la educación el hombre deviene hombre...». Véase, *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin, 1993.

a la persona más allá de una simple categoría, más allá de una instrumentación y una corporeidad. Un cuerpo que se debate entre sus angustias y sus necesidades por alcanzar lo que, en últimas, pudiera ser la felicidad estable. Que el ser humano pueda escapar al estado de animalidad constituye el fin último de toda Educación; proporcionarle los medios y reflexionar sobre las condiciones prácticas y éticas de ésta, es, en definitiva, el objeto de la Pedagogía.

Pero el ser humano deviene ser humano en su relación directa con lo-otro- hombre. Lo-otro-hombre es una categoría que se encuentra también en lo social. Este acercamiento de lo social, va a servir de puente entre lo interno de la persona - forma de animalidad susceptible de ser modificada- con lo externo de lo-otro- hombre. Lo social configura lo-otro-hombre, es decir, todas las manifestaciones simbólicas de poder, cultura, arte, lengua, espacio, tiempo. Lo social es la socialización, una narración entre sujetos. Así, la Sociología, con Durkheim, ofrecía una explicación sobre lo hombre. La socialización como forma oculta de cohesión de la voluntad humana, de la comunidad como cuerpo genérico, homogéneo, único, constituye el gran lugar que toda complejidad humana, en su divisibilidad, ocupará, luego de aprehender, vía la comunicación y el ejemplo. La enseñanza irrumpe como un dispositivo de mediación. Los análisis que Durkheim le hace a la sociedad mítica y católica constituyen el argumento potente para explicar que la educación de la persona se fundamenta en la capacidad que lo-otro-hombre tiene para legar, en las generaciones más jóvenes, sus saberes, sus aproximaciones y sus dudas<sup>167</sup>. Así, la enseñanza y sus agentes, los profesores, en

---

167 Véase mi libro, Pedagogía, Educabilidad y Formación de Docentes. Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica , 2<sup>a</sup>., Edición, 2002.

la República, son la forma moderna del clérigo. El docente es quien enseña desde una civilidad concreta, desde una mirada social alejada del mito o del saber divino, como particularidad de lo católico. El docente es, por tanto, la palabra civil que socializa y cohesiona en un orden predeterminado para tal fin. El nacimiento complejo de la idea de organización escolar, que como muy bien lo señala el propio Durkheim, surge en el rompimiento que hace la escuela capitalista respecto de la «escuela feudal»<sup>168</sup>, afirmándose, en esta dirección, lo plausible de todo-lo-hombre como objeto y sujeto incorporado a lo social, a su propia trascendencia y su transformación en sujeto educable y sujeto cultural<sup>169</sup>.

Otro aspecto del objeto de las Ciencias de la Educación es su naturaleza conceptual. Si bien - como lo afirmaba el profesor Mialaret en el año 1976, diez años después de que esta disciplina se institucionalizara - la definición que existía sobre la Educación era muy limitada, algunas veces insuficiente y peor comprendida<sup>170</sup>, ello favorecía el debate y la búsqueda de un camino seguro para comprender la totalidad de la complejidad humana; de ahí que el hecho educativo comience a ser visto como acontecimiento; es decir, como algo que se gesta en un proceso, sistematizado, esporádico o aleatorio. Lo educativo es, en efecto, una acción bajo la forma de la norma. Dicha acción se ejerce desde la voluntad social que los individuos elaboran, maduran y establecen como norma en las mismas interacciones sociales. Este entrecruzamiento

---

168 Durkheim, Emile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Puf, 2<sup>e</sup> édition, 1969.

169 Zambrano, Leal A., «*Pedagogía y Didáctica: Hacia la comprensión discursiva de dos conceptos*», Memorias del Seminario de Formación, Pedagogía y Didáctica, Santiago de Cali, 24 de Febrero de 2001. Policopiado y no publicado.

170 Mialaret, G., *Ibíd.* p.5.

conceptual los obligó a buscar en las fuentes lingüísticas la esencia de dos términos específicos: el de Educación y el de Pedagogía.

Para poder resolver este asunto, la primera tarea, tal como se lee en los diferentes textos que comenzaron a proliferar en Francia después de 1967, consistió en rastrear la etimología de ambos conceptos. Por ejemplo, en el libro «Introduction aux sciences de l'éducation» del profesor Mialaret, se lee que la Educación, en griego, consiste, bien, en hacer salir al niño de su estado primario; bien en hacer emerger en él (actualizar) lo que posee en potencia<sup>171</sup>. Por su parte, Olivier Reboul afirma que el concepto de Educación proviene del latín, en dos sentidos: “*Educere*”, «extraer» y «*educare*», «conducir»<sup>172</sup>. Luego, la Educación sería el acto a través del cual el niño, como expresión de animalidad e inacabamiento, logra desarrollar sus aptitudes y capacidades al punto de lograr un estadio de madurez suficiente, y por esta vía, alcanzar su plena libertad. Como complemento, en la lengua francesa el verbo «*eveiller*» significa «el despertar». Despertar, en Educación, sugiere la existencia de algo que está presente en la corporeidad, en la conciencia quieta, en la capacidad espiritual como potencia del pensamiento. En este contexto, la Educación despierta la capacidad y fortalece lo potencial del ser humano. Pero el despertar no sólo se produce en un acto individual; exige la presencia de otro sujeto que permita, por medio de instrumentos como la enseñanza, que aquello que duerme en el individuo pueda desarrollarse y consolidarse, y de esta forma, logre el desprendimiento de su condición de animalidad.

---

171 *Ibíd.* p. 5.

172 Reboul, Olivier, *Philosophie de l'Éducation*, Paris, Puf, col. *Que-sais-je?*, 1989, 4a Edition

Junto a «l'éveillement», Educación en la cultura francesa asume otra pista conceptual. Se trata de los verbos «cultiver» y «entretenir». El primero tiene que ver con el cuidado que tiene el campesino con la tierra; el segundo, con los cuidados necesarios que dicha tierra y todo lo que en ella existe, exige en su natural cuidado. Así, la Educación es la forma de cultivar lo mejor en el ser humano, teniendo cuidado de no entorpecer la obra natural. El cuerpo y el espíritu requieren del cuidado y del cultivo. El espíritu se cultiva a través de las artes, de las disciplinas, del saber. Cuidar, atender, procurar mantener en buen estado el cuerpo y el espíritu constituye, entonces, la finalidad de lo educativo. Pero ¿quién asume este cuidado?, ¿a quién le corresponde llevar a cabo esta tarea?

Estos dos interrogantes se asumen vía la Filología. Para ello fue necesario recurrir, así mismo, a la etimología griega y latina. Así, se encontró que el pedagogo era el esclavo que conducía al niño hasta la escuela. Él desempeñaba un papel de acompañante, y tenía como tareas cuidar de los buenos modales, la moral y del cuerpo del infante. Por lo tanto, el esclavo sólo acompañaba y no cumplía las funciones de la enseñanza. Quien enseñaba era el maestro, la persona que dominaba el arte de la enseñanza, que podía impartir los conocimientos sobre la lectura, escritura y el contar<sup>173</sup>. El maestro dominaba un arte, cual era el de enseñar, despertar (*veiller*) el espíritu. La pedagogía comenzaba a ser en el paradigma la forma de reflexión sobre la enseñanza y no la enseñanza misma. Esto fue entendido sin sospecha por el sociólogo Durkheim, de quien ya hemos anotado algunos de

---

173 Veáse, Hubert, R., *Traité de pédagogie générale*, Paris, Puf, 1952.

sus aportes. Su definición clásica se encuentra escrita en los siguientes términos «La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no están maduras para la vida social. Ella tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al cual él está particularmente destinado a vivir»<sup>174</sup>. Sin lugar a dudas, las Ciencias de la Educación han asumido, desde entonces, esta definición, y sobre esta base han ido perfeccionando la definición de Educación.

En general, el asunto de la Educación encontraba en este sociólogo un fundamento a toda prueba. De ahí que toda la claridad sobre el concepto de Educación se resolvía y el de Pedagogía se asumía como un lugar teórico que reflexionaba en un doble sentido: la exterioridad, traducida en el concepto de Educación, y la interioridad, bajo las formas de prácticas de enseñanza o de aprendizaje. Con Durkheim, las Ciencias de la Educación resuelven el punto crucial de la interpretación del objeto disciplinar, y forjan el camino para despejar la mirada sobre el educador y el pedagogo. Así, un pedagogo no es sólo el docente; su significación es mucho más profunda<sup>175</sup>. Este tópico, como lo veremos en el capítulo de la Pedagogía, cubre otras connotaciones, se diferencia del primero y se aleja para darle paso a la instrumentalización propia de la Didáctica.

## **El concepto de educación**

---

174 Durkheim E., *Education et Sociologie*, Paris, Quadriage, Puf, 1922.

175 Al respecto, véase mi artículo «Philippe Meirieu, Trayecto y formación del pedagogo» *Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, Revista Educere*, Año 9, Número 30, Julio-Septiembre de 2005, 431-432.

Si bien la definición durkheimiana sobre la Educación ha prevalecido en los discursos del paradigma, otras, en cambio, han venido a reforzarla. Por ejemplo, el filósofo Hadji la define como un alcance que se apoya sobre competencias precisas, aunque las sobrepasa; inclusive, llega a trascender su propio alcance o finalidad ulterior. La Educación se inscribe en el campo ético, es decir, del lado de lo que parece digno de ser procurado en favor del ser humano. En este sentido, la Educación debe proponerse un doble objeto. En primer lugar, facilitar la inserción del individuo, como entidad social, en el seno del grupo donde, en apariencia, está llamado a convivir (se podría, en este caso, hablar de socialización educativa o educación socializante). En segundo lugar, favorecer la emergencia de la persona capaz de juzgar el ser, y, ante todo, su propio ser (su figura actual) respecto de los valores cuya universalidad es incontestable (Educación Ética). En consecuencia, la Educación tiene por finalidad salvaguardar la llama de la ética. Más que proponer respuestas, debe hacer sentir la necesidad de la pregunta, poniendo en obra una actitud de cuestionamiento: he aquí, desde el punto de vista de los valores, la tarea esencial de los educadores<sup>176</sup>.

Queda claro que el valor principal de toda Educación consiste en la posibilidad que tiene de reconocerse como un lugar privilegiado de la ética. Esto supone, entonces, que la Educación como concepto tendría una dimensión axiológica. En tanto es valor, una forma extendida de valor, la Educación constituye el campo donde todo lo humano se pregunta por su condición. Por una condición de inacabamiento, imperfectibilidad. La acción educativa, en este orden, posibilita

---

176 *Ibíd.*, p. 82.

la mirada sobre el valor social que la comunidad logra consolidar en sus prácticas históricas. Esto se encontraría explicado por la pregunta que la comunidad se hace respecto al tipo de persona que se desea educar. No obstante, debe entenderse este principio como una aspiración a la universalidad y no como un germen de racismo, más bien como la base de la alteridad. .

Si bien toda cultura considera a la educación de los hombres como libre, universal, autónoma, tales categorías se incrustan en la universalidad sin perder la especificidad. La ontogénesis de la categoría «persona» tiene que ver con la estrecha concepción que se tenga de todo lo que es<sup>177</sup> Así, las culturas producen un tipo de imagen de ser humano de acuerdo con los procesos de identidad que la sociedad haya alcanzado. Veamos; tratándose del paradigma francés de las Ciencias de la Educación, es válido pensar que dicho paradigma piensa en un modelo de ser humano. Esto es, por ejemplo, en el campo del pensamiento, el modelo francés de ser humano se traduce por las formas cartesianas de abordar el pensamiento, la cultura, la escritura. Todo modelo educativo es la imagen del tipo de sociedad donde éste funcione; a la vez, el modelo educativo es la base para reproducir los valores sociales, culturales, políticos, religiosos, éticos. En consecuencia, modelo educativo y modelo de sociedad se correlacionan, y ambos son el producto del pensamiento decidido que el paradigma sobre la educación produce. A manera de ilustración, la *Disertación en la lengua francesa* es un mecanismo para educar a las personas en una forma específica de identidad. Esto se traduciría por la progresión de los

---

177 Buber Martín, *¿Qué es el hombre?*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985.

presupuestos que un tema exige en su coherencia. Del lado de lo cultural, todo lo humano es una expresión consolidada en las formas protagónicas de la función misma de ser persona. Una persona para el trabajo, para la diversión. Un ser humano en una doble dimensión: el cuerpo y el espíritu. Una persona en la búsqueda permanente de su autonomía, que incursiona desde lo político como una manera de realizar su potencialidad comunicativa y sus intereses en función del modelo de producción existente. Cualquiera de las formas posibles de persona, sujeto educable, conducen a una mística valorativa, a una idea de felicidad que bien puede ser leída en la dimensión moral, la misma ética o en la solidaridad como principio de relación con el otro.

Pero lo ético no es posible sin la presencia activa del sujeto educable<sup>178</sup>. Más allá del individuo, o más acá de lo Otro, la educación actúa sobre un individuo concreto. Un sujeto pluridimensional. En su edad, la actividad educativa atiende los ritmos de crecimiento. Ella actúa a través de sus valores y de sus mecanismos de transmisión cultural en la persona educable. Su edad cronológica implica la medida de unos aparatosos sistemas de transmisión y cuidado. Este campo se ve reflejado en la acción propicia de la educación. Todo ser humano, todo individuo deviene sujeto educable en cuanto y tanto éste debe ser integrado a los patrones culturales y al modelo social de producción, aunque dicha inclusión no debe ser entendida como una forma de adiestramiento, a través de la cual se prepara a las personas para el desempeño de una función específica. Por el contrario, el acto de educar se funda en la utopía por la libertad del hombre y para lograr dicha finalidad

---

178 Zambrano Leal A. La mirada del Sujeto Educable: la Pedagogía y la cuestión del otro, Cali, 2000.

ordena sus realidades en el espacio social y político<sup>179</sup>. El campo de fuga, entendido como el lugar de la permanente reflexión sobre tal finalidad, es la cultura. Aspectos como la edad, el género, etcétera, constituyen, según algunos de los teóricos del paradigma de las Ciencias de la Educación, el punto de enlace de lo educativo, en tanto que no es lo mismo educar a un niño en su temprana edad, que atender la formación tardía de un adulto. Adulto o niño son categorías conceptuales que han ido desarrollándose en forma paulatina en el discurso<sup>180</sup>. Semejante desarrollo tiene como punto de partida la actividad investigativa. Por ejemplo, la génesis de la noción de «niño» surge, de alguna manera, con los estudios de la Psicología de la Inteligencia; así mismo, la noción «adulto» ha ido cambiando a la par con los desarrollos en las fuerzas de producción. La educación de éste constituye una prolongación infinita y no se detiene con la edad<sup>181</sup>.

Así, la Educación ve en las nociones sujeto, edad, género, deseo, estratificación socio-económica, aprendizaje, enseñanza, etc., la condición real de todo lo que es ser humano, al punto en que éste se considerará como sujeto de educabilidad<sup>182</sup>. Aunque, en contraposición con la Psicología de corte piagetiano, la edad tiende a desaparecer como parámetro de educación-típico cuando en los espacios sociales y de

---

179 Véase, por ejemplo, los aportes de Fullat Octavi, *Filosofía de la Educación*, Barcelona, Ediciones Ceac, 1983, en particular, en cuanto aclara la relación semántica entre el educar y el adiestrar, acto que muchas veces se confunde con los insterticios del hacer escolar.

181 Es lo que señala, de algún modo, la introducción del concepto de formación en el paradigma de las Ciencias de la Educación. Véase, entre muchos otros, Lesne Marcel, *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Ediling, 1984.

182 Sobre el concepto de educabilidad, véase mi libro *Pedagogía, Educabilidad y Formación de Docentes*, Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2001.

producción irrumpen nuevas demandas y nuevas formas de atender la educación. La era tecnológica impone nuevas metodologías, crea nuevos roles, simboliza de manera virtual las interrelaciones entre los sujetos, crea la sensación del vacío y promueve el infinito de la acababilidad<sup>183</sup>. En la génesis de las nuevas formas de vínculo social, se incubaba la otra mirada sobre el educar. Esta actividad deja de ser espontánea para pasar a ser, de alguna manera, programada; luego, ella deviene, si se quiere, autónoma en cuanto cada sujeto, en forma consciente, va encontrando en el medio ambiente los indicadores formativos que lo orientarán hacia la condición del ser-por-sí-mismo. La demanda de formación y de educación encuentra en el espacio informativo nuevos y potentes canales de argumentación, de intercambio, de soberanía sobre la individualidad. El niño en dicho espacio alcanzará, desde muy temprano, a sobrepasar a sus docentes, pues, él, está inmerso en una cultura del rayo láser y del mundo virtual, en tanto que sus padres sentirán que frente a la realidad virtual sólo les queda la esperanza en alguien que los acompañará, y ese alguien es la Escuela.

Si bien es cierto que la Educación trabaja sobre sujetos concretos, la que éstos alcancen no se logra, de manera exclusiva, por su acción sistemática. Las relaciones con los otros seres humanos, con el espacio en el que se convive, por las aspiraciones a la cultura y sus distintas manifestaciones, hacen que lo educativo se vuelva un asunto más complejo de lo que, en apariencia, pudiera ser. Del mismo modo en que una persona educa a otras personas, un grupo forma a otros grupos. Así mismo, el espacio social, las cruzadas del espacio y el

---

183Prost, Antoine, «Qu'est-ce que le savoir?», en *Savoir et Compétences en éducation et formation*, Actes du Forum, Paris, Demos, 2000.

tiempo que se viven por fuera de toda sistematicidad, propician ambientes cargados de educación<sup>184</sup>.

Más allá del espacio y en relación con lo individual, la Educación busca la formación total del individuo. Entonces, más que un sistema de acciones y de mecanismos, ella constituye un lugar donde la inteligencia y la memoria se educan, así como también sus actitudes y comportamientos sociales. Por ejemplo, la Educación a la sensibilidad, la cual constituiría la forma de atender la desenvoltura de lo interno del hombre. El desarrollo de su personalidad, la manera de relacionarse con el medio, respetarlo, cambiarlo, sin romper con el equilibrio ecológico. Del mismo modo, en las formas concretas de ver al otro bajo la lupa de los derechos humanos, como una gran ética de la acción, las personas se entre-educan y configuran, por esta vía, un sistema de límites y de acción. Escapar a su propia autodestrucción es la finalidad última de todo ser humano, y esto se logra a través de la Educación. Pensar en estas formas concretas y en los mecanismos de reflexión sobre la finalidad es uno de los objetivos de la Pedagogía. En consecuencia, la Educación como concepto operante y finalidad última de las Ciencias de la Educación está apoyada por las situaciones, los mecanismos que ella misma utiliza, los medios y los fines que ella busque alcanzar. Estos subcampos de la Educación se entrecruzan con otros conceptos. Entre ellos, se encuentran, de modo capital, la Pedagogía, la Didáctica y la Formación. Como hemos visto, los conceptos sirven para delimitar el universo de lo educativo, y para ver el comportamiento del paradigma en una doble vía: en el ámbito de su geografía y en el plano de su magma. Cada uno de los conceptos contribuye al

---

184 Sobre esta perspectiva, véase los aportes de Serres Michel, *Le tiers-Instruit*, Paris, Folio Essais, 1991.

esclarecimiento de la naturaleza epistemológica del paradigma.

Dichos conceptos demarcan la frontera de acción entre las dimensiones complejas del educar. Así, la Pedagogía se referirá, siempre, al valor sobre el acto de educar. Ella se encargará de elaborar toda la discursividad sobre la base de las situaciones concretas como los aprendizajes y la enseñanza. Tal discursividad, como ya lo hemos señalado, se haya plasmada en el relato, por medio del cual se organizan, de modo sistemático, los hechos para presentarlos ante los sujetos de tal suerte que éstos establezcan un punto de distancia entre sus prácticas escolares y todo aquello que se ventila en el mundo de la vida. Aquí encuentra sentido las prolongaciones teóricas de Itard o los dichos de Mathieu<sup>185</sup>. Todo lo que se conjugue en el ámbito de lo real y pueda permitir la reflexión y convocar el escrito serán los argumentos válidos que la Pedagogía le ofrecerá a la Educación con el único fin de solventar la pregunta por el hacer escolar. Esto último lo vemos reflejado en la extensa literatura sobre el paradigma. La Pedagogía se referirá en permanencia al educar a través de los relatos sobre el acto de educación, el cual constituye la forma de la libertad. Por su parte, la Didáctica contribuirá al esclarecimiento del concepto de educar mediante sus aportes sobre los medios y las representaciones que tanto estudiantes como docentes elaboran en los procesos de apropiación del saber. Todo el saber que esta disciplina produce, a partir del estudio de la representación que un estudiante se hace de los saberes, y los medios que éste utiliza para apropiarse dichos saberes, contribuyen a perpetuar una voz legítima del educar.

---

185 Véase, por ejemplo, Itard, J.M., en L., Malson, *Les enfants sauvages: Mythes et réalités*, Paris, Fayard, 1964.

Así mismo, la Didáctica descubre al sujeto educable en su realidad interna y procura, en asocio con el pedagogo, ofrecerle los mejores medios para que la obra educativa se lleve a cabo en las situaciones de aprendizaje y de enseñanza.

En todo, podemos decir que las ciencias de la educación en Francia han surgido de los duros debates sobre la educación que tuvieron lugar entre la sociología, la filosofía y la psicología. Mientras para la psicología, el desarrollo de la inteligencia era el motor de la educación, para la sociología lo constituía el vínculo social y la socialización; para la filosofía, en cambio, la educación era un asunto de fines, medios y valores. Del mismo modo, estas disciplinas se convirtieron en la base del paradigma pues con ellas se delimita un terreno abonado para los futuros estudios. De otro lado, el desplazamiento de lo singular a lo plural marca una historia profunda y compleja. Su paso está dado por los cambios en la sociedad, las transformaciones de la escuela, el reconocimiento del maestro como un sujeto social y cultural, la laicización de la educación, el surgimiento de la igualdad de condiciones escolares, la transformación de la sociedad y su marcado acento industrial. El nacimiento de nuevas prácticas y valores, la creación de referentes culturales de consumo y de deseo, la pérdida del poder colonial. Muchos son los aspectos que vale la pena seguir estudiando pues abren una línea de trabajo para nuestra sociedad. ¿Cómo se han ido configurando los sistemas escolares? ¿En qué medida es el resultado de las transformaciones, aún precarias, de una sociedad agrícola a una sociedad industrial, de una sociedad tradicional a una sociedad moderna? También debemos decir que el nacimiento de las ciencias de la educación estuvo marcado por un conjunto de situaciones y condiciones sociales. El paso de lo secular a lo

laico y con ello el fortalecimiento del sistema escolar y cultural permitiría que los asuntos de la educación comiencen a ser abordados en una dimensión pública. El papel del sociólogo Durkheim y los trabajos de lectura sobre su obra fueron decisivos a la hora de configurar esta disciplina universitaria. La literatura y su extensión muestran una apetecible idea que bien pudiera servir de ruta para que en nuestro medio se logre institucionalizar un paradigma que forme, piense, investigue y oriente las decisiones públicas en educación. Pero, la institucionalización y aceptación, por parte de los sujetos, de un sistema privado y precariamente público del sistema educativo parecen develar la incapacidad que tenemos para imaginar otro tipo de sociedad. Volviendo a la experiencia francesa se observa que en el conjunto de las ciencias de la educación la pedagogía y la didáctica ocupan un lugar en su seno. Este aspecto nos llama la atención. Por esto, en los dos siguientes capítulos centraremos nuestros esfuerzos para comprender dicho lugar, sus enunciados y diferencias. Para ello nos apoyaremos y desarrollaremos las categorías de «sujeto de verdad» y «sujetos de saber».

**CAPÍTULO 4**  
**LA PEDAGOGÍA**  
**«Lugar en las Ciencias de la Educación»**

La pedagogía no es reducible a las Ciencias de la Educación. Los textos pedagógicos, generalmente, están más próximos de la epopeya que de la ciencia\*

En línea directa con la comprensión, los conceptos tienen un lugar, ocupan un lugar, personifican un mundo, lo representan y abren el universo de un problema. Los conceptos tienen una territorialidad y se desterritorializan cuando el problema que cifra exige de él apertura pero no avasallamiento. Un problema está contenido en otro mayor; el concepto lo delimita y crea las pasarelas entre objetos de saber. Todo concepto se fija por sus proposiciones y la periferia de los problemas que le son conexos. Un concepto tiene un perímetro, su propio perímetro, su longitud y límite. Los conceptos crean «personajes conceptuales»<sup>186</sup>. Estos son la entrada a una forma de pensamiento pues descubren el mundo sin que el autor de una obra lo explicita. Sócrates es el «personaje conceptual del platonismo»<sup>187</sup>. La interpretación de la obra de un autor impone identificar los personajes

---

\* «La pédagogie n'est pas réductible aux Sciences de l'Éducation. Les textes pédagogiques sont, pour la plupart, plus proches de l'épopée que de la science» en, Encuentro con Philippe Meirieu, «être pédagogue», Revue "Sciences Humaines", N° 50, Avril de 1995.

186 Deleuze Gilles, Qué es la filosofía, Op. Cit. pp. 63-85.

187 Ibíd. p. 65.

conceptuales; ellos son «los verdaderos agentes de enunciación»<sup>188</sup>. Así mismo, el estudio de un concepto, su lugar, su territorio, sus personajes, sus problemas su mundo de vida nos obligan a encontrar sus enunciados. La complejidad de los conceptos remite a la territorialidad y desterritorialidad de sus componentes. «Todo concepto es una cifra que no preexistía. Los conceptos no se deducen del plano, hace falta el personaje conceptual para crearlos sobre el plano, como hace falta trazar el propio plano, pero ambas operaciones no se confunden en el personaje que se presenta a sí mismo como un operador distinto»<sup>189</sup>. Concepto y plano de inmanencia se corresponden en una cifra de territorialidad y en tal correspondencia observamos el lugar, sus personajes conceptuales, su geografía. Ahora bien, una operación de desciframiento del concepto puede proceder de múltiples formas: buscando los problemas a los que apunta el concepto; puede tratar de encontrar el personaje conceptual en un autor y a partir de él establecer las relaciones de conexión con otros problemas, con su periferia; también, desde la periferia, ir al concepto y postular una correspondencia histórica. Podemos proceder aislando los componentes del concepto, desordenarlos y ver allí el problema al que apunta. «Un concepto carece de sentido mientras no se enlaza con otros conceptos, y no enlaza con un problema que resuelve o que contribuye a resolver»<sup>190</sup>. En todo, la manera de hacerlo siempre nos remite al concepto, su historia, su enunciación. Por esto, nos proponemos ver a la pedagogía en sus hilos, en su tejido, en su historia. Aunque no

---

188 *Ibíd.* p. 66.

189 *Ibíd.* p. 77

190 *Ibíd.* p. 80. Nos dice Deleuze que es importante distinguir entre los problemas filosóficos y los científicos. No ganaríamos gran cosa diciendo que la filosofía «plantea» cuestiones, puesto que las cuestiones no son más que una palabra para designar unos problemas irreductibles a los de la ciencia.

exista periodización, tampoco una temporalidad, es suficiente con preguntarnos su ¿por qué? para hacer visible su devenir, su consolidación y su trayectoria. Aunque el método no es histórico, no podemos ignorar el ir y venir entre los datos. La comprensión, en el plano de la hermenéutica, recoge el signo del texto y lo pone a circular en la tradición. Tal circularidad es historia por el tiempo figurado, por el espacio de las luchas, por las confrontaciones que mantienen los sujetos de saber en el territorio del pensamiento.

Así, entonces, nos preguntamos en la experiencia de comprensión ¿cuándo la Pedagogía deviene concepto? Este interrogante impone fijar la atención en otras dimensiones. De un lado, la «instrumental» acompañada de la racionalidad técnica. De otro, la del sujeto, centrada en la pregunta por su devenir. La historia de la pedagogía puede ser comprendida como «instrumento del hacer» o como «discurso y saber». En el primero, se inscriben todas las corrientes pedagógicas agrupadas en la técnica; en el segundo, aquellas para las cuales lo importante es la emergencia del sujeto como sujeto de aprendizaje. Esta última surge con los discursos sobre la diferencia, cuando interroga categorías como el otro, lo social, lo cultural, la democracia, la libertad, el educar, la disciplina, el poder, la conducta, el valor del educar, la diferencia, etcétera. «La pedagogía diferenciada» se opondría, en el pensamiento francés, a la pedagogía directiva. Aquella tiene que ver con la «diferencia», la segunda con los «objetivos». Precisamente, la pedagogía diferenciada nace de los aportes de la sociología de la educación que ve en las raíces de la educación una nueva forma de explicar la «diferencia» y el «deseo». Según Perrenoud, ella tiene sus bases en los trabajos de Claparède,

Celestin Freinet, Robert Dottren<sup>191</sup>. Es inspirada de las luchas contra el fracaso escolar y las desigualdades escolares. Busca comprender los mecanismos que dan lugar a la reproducción de las condiciones de desigualdad escolar, a los factores que las potencian y los sistemas de control efectivos en el mantenimiento de dichas condiciones. Desde esta perspectiva, ella anuncia un espacio de análisis y de actuación. Se dirige a comprender las múltiples causas de las desigualdades escolares y a crear las mejores condiciones de un aprendizaje a la medida del sujeto<sup>192</sup>. El fracaso escolar constituye uno de los objetos de análisis de los sociólogos de la educación y se define «como la simple consecuencia de dificultades de aprendizaje, como la expresión de una falta de objetivos de conocimientos y de competencias»<sup>193</sup>. En el centro del fracaso escolar subyace la idea de la distribución correcta y apropiada de los saberes culturales. El acceso a ellos impondría una mirada sobre los mecanismos de transmisión y de apropiación de los aprendizajes. Más que la enseñanza, el aprendizaje vendría a jugar un factor clave en la formulación de la diferencia. Esta última no aparece como resultado de un deseo ideológico por parte de algunos militantes del «pedagogismo» sino como un objeto de saber que exigía un planteamiento riguroso. No se trataba de configurar las formas de enseñanza de los profesores, pues estos, actuaban bajo los mismos presupuestos al ser formados en una matriz social e institucional igualitaria: mismos contenidos, única estructura, similitud en las prácticas de transmisión y homogeneización de los dispositivos de formación. Frente a la realidad de aprendizaje de los

---

191 Perrenoud Philippe, *Pédagogie Différenciée: Des intentions à l'action*, Paris, Esf, 1997, p. 17.

192 Legrand Louis, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, Puf, 1977

193 Perrenoud Philippe, *Ibid.* p. 18.

alumnos, el cuerpo profesoral fue descubriendo una realidad que escapaba a las representaciones que traía como producto de su formación. El alumno aprendía de manera diferente y en ninguno se repetían las mismas prácticas y métodos de aprendizaje<sup>194</sup>. Ante el grupo, los profesores fueron observando las diferentes modalidades de trabajo, las jerarquías implícitas del jefe, las prácticas del silencio y del hacer, la complicidad en la distribución de las actividades, el esfuerzo desigual en la ejecución de las tareas y las formas de poder y de sumisión. El grupo reproducía las relaciones de control, distribución y aceptación de los roles sociales agenciados por los símbolos familiares y clericales. No todos pueden ser jefes, y aquellos que mejor dominio tienen de la simbología escolar y sus prácticas del «hacer» imponen formas de dominación.

En todo, la diferencia y el fracaso escolar se convierten en una ecuación en la que los sujetos se ven interpelados por los mecanismos existentes e institucionales de la transmisión. Las desigualdades cubren, por lo menos, las formas de distribución injusta del capital cultural que traducen una atención de los individuos sobre el mundo simbólico y práctico; las jerarquías de excelencia en tanto representaciones sociales de ciertas desigualdades dadas como reales y significativas; las desigualdades de capital cultural como incapacidades de comprensión y de acción por parte de los sujetos; los individuos en la sociedad no enfrentan las situaciones de la vida, banales o extraordinarias, con los mismos medios intelectuales y culturales<sup>195</sup>. El vínculo entre diferencia y desigualdad ocupa un lugar primordial en el movimiento de la pedagogía diferenciada y evidencia la existencia de un sujeto

---

194 Meirieu Philippe, *L'envers du tableau*, Paris, Esf, 1997.

195 *Ibíd.* p. 18.

de verdad. Aquí, la cuestión no se refiere a valorar la importancia de dicho vínculo sino de establecer el acontecimiento en el centro de una región de saber mucho más extendida. En el caso que nos ocupa, ella aparece como un pliegue de las prácticas de pensamiento que tienen lugar por fuera del pensamiento de las ciencias de la educación. Así, como lo señala Castoriadis, «el pensamiento no es, hablando metafóricamente, una actividad autoerótica: no puede cerrarse sobre sí mismo y considerarse a sí mismo verdaderamente como actividad de pensamiento. A partir del momento en que se considera como actividad de pensamiento, en cierto modo se ha objetivado, se ha vuelto otro que la actividad misma. Se ha vuelto la actividad de pensamiento considerada por el pensamiento»<sup>196</sup>. Precisamente, la pedagogía diferenciada es una forma de pensamiento para las ciencias de la educación, una práctica de saber y un sujeto de verdad. Práctica de saber porque descubre dos conceptos: diferencia y fracaso; sujeto de verdad por el objeto escolar que ella descubre como sistema de exclusión, masificación e indiferencia. Esta forma de pensamiento no es el nudo de las ciencias de la educación; encuentra un saber en ellas y se vuelve pliegue cuando la pedagogía diferenciada le ofrece dos conceptos y la realidad que exponen.

De la misma forma, las pedagogías activas, institucionales y no directivas de los años setentas centran su atención en los procedimientos de homogeneización y distribución masiva del capital cultural. Dicho mecanismo se preocupaba más por la defensa social de la institución y una distribución masiva del capital cultural sin tener presente la realidad subjetiva del

---

196 Castoriadis Cornelius, Sujeto y verdad en el mundo histórico social, Seminarios 1986-1987: La Creación Humana, México, Fce, 2004, p. 298.

aprendiz. El alumno era ignorado como hacedor de sus aprendizajes, lo importante era la efectividad de los programas nacionales, el acceso a ellos y las formas simbólicas de distribución<sup>197</sup>. Junto a las pedagogías institucionales, el concepto de objetivo vendría, entre 1960-1980, a constituir un concepto clave del hacer escolar. Así, entonces, las «pedagogías» tienen un concepto que las fortalece, crean su límite, potencian su ver y afirman el hacer. Todo movimiento pedagógico incubaba unos conceptos, el de diferencia y fracaso para la pedagogía diferenciada; el de objetivo para las pedagogías institucionales, directivas y no directivas. Ver en el concepto la realidad que explica la pedagogía, es descubrir el límite y su geografía. Por eso, una lectura sobre el lugar de la pedagogía en las ciencias de la educación tiene que ver primero con lo que ella representa, lo que dice y lo que hace; alude a las formas como histórica y socialmente la escuela es entendida; compromete los dispositivos de distribución del capital cultural; evidencia la relación entre escuela, enseñanza, aprendizaje y preparación para la vida; ilustra la manera como es comprendido el concepto de transmisión en el espacio social y sus vínculos con la realidad económica, cultural, social y política de un país. En todo, la pedagogía expresa unas formas de decir y al mismo tiempo unas prácticas de hacer. Del mismo modo como los «objetivos» representan el gran movimiento de los años setenta y ochenta<sup>198</sup>, la pedagogía diferenciada

---

197 Oury Fernand y Vásquez Ana, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1967.

198 Hamelin Daniel, *Les objectifs pédagogiques*, Paris, Esf, première édition 1979. «Lo primero para comenzar a escribir es que la pedagogía por objetivos no existe y es peligroso y absurdo propagar la idea de definir los objetivos pedagógicos y considerar que ellos delimitan la «pedagogía». Los objetivos pedagógicos es una tecnología en la medida en que ella reagrupa un conjunto racional, una panoplia de medios que permiten obtener un producto determinado (aquí la adquisición de competencias y conocimientos) optimizando

simboliza la inclinación por la diferencia y el fracaso. En todo, no se puede ver a la pedagogía como alejada de su periferia, tampoco desconectada de los discursos que enuncia y aplica. En este orden, ella tiene una historia que para las ciencias de la educación es importante porque traduce tanto las luchas, las percepciones, como las prácticas escolares.

### **Pedagogía como práctica de la educación**

Como lo señalábamos en el capítulo anterior, para el padre de la sociología francesa la pedagogía era una teoría práctica de la Educación. Ella define el objeto evidente de la enseñanza. Entendía a la educación como el proceso por el cual las generaciones adultas introducen a las generaciones más jóvenes en los patrones culturales de la sociedad en donde el niño ha nacido. Debe entenderse, por tanto, que cuando este sociólogo avanzaba esta definición, lo hacía sobre la base de una génesis inestable de la Pedagogía. En efecto, hacia comienzos del siglo XIX, en Francia, la Pedagogía se concebía como «Ciencia de la Educación», cuyo objeto era difuso. El sistema entendía a la Pedagogía como cursos cortos referidos a la moral, la educación de la mujer o las finalidades sociales de la educación. En el mismo sentido, se referían los filósofos o los psicólogos, a quienes se les había encargado la misión de dictar los cursos de Educación bajo el título que ya hemos señalado. En sus inicios, tanto lo pedagógico como lo educativo se confundían con fuerza; esto hacía que los conceptos no se diferenciaran o tuvieran una identidad única.

Si volvemos la mirada al paradigma de las Ciencias de la Educación en la escuela francesa, encontramos que este

---

para ello los recursos y las dificultades movilizadas por esta producción». P. 27

concepto constituye el punto de partida de la identidad paradigmática. Así, quienes se esforzaron por comprender el objeto de las distintas ciencias interesadas por el hecho educativo, aprehendieron que la primera tarea consistía en entender lo que Pedagogía significaba en sus raíces latinas o griegas. El acercamiento etimológico significa el primer esfuerzo o la insistencia por configurar la intención semántica de un término que se llegó a utilizar de manera difusa en la literatura sobre el paradigma. Pedagogía, al decir de Reboul, consiste en la acción de acompañar. Para ello, se apoya este filósofo, así como muchos otros pedagogos, en la figura del esclavo. El pedagogo, en la Antigüedad, era aquella persona que tenía a cargo la misión de conducir al niño hasta la puerta de la escuela, y, luego, lo esperaba para llevarlo a la casa. En el trayecto, éste debía tener cuidado de sus modales, de su cuerpo, y, en definitiva, de su espíritu (moral). Los pedagogos franceses, por esta vía, percibieron que la Pedagogía, si bien hacía parte de la arquitectura escolar, ella debía remitir a los valores que promueve la educación y a la vez a unas formas de transmitirlos. Esta percepción la encontramos escrita reiteradamente en la mayoría de los textos tanto de didactas como de pedagogos<sup>199</sup>.

La pedagogía, en tanto asume el cuidado del otro, está inscrita en el campo de la Educación y, en este contexto, es la expresión compleja de la cultura. La Pedagogía no se reduce al campo de la enseñanza o del aprendizaje, a la construcción de

---

199 Véase, por ejemplo, Gastón Mialaret, *Les sciences de l'éducation*, Paris, PUF, 1976; Avanzini Guy, *Introduction Aux Sciences de l'Education*, Toulouse, Privat, 1992 ; Meirieu Philippe, *La pédagogie aujourd'hui*, Paris, Esf, 1996 ; Develay Michel, *Peut-on former les enseignants ?* Paris, Esf, 1994 ; Houssaye Jean, *Les 105 ans des sciences de l'éducation : fin de la pédagogie ?* En *Sciences de l'éducation, sciences majeures*, Paris, Editions EAP, 1991.

dispositivos, va más lejos. Ella es un espacio y un momento de la educación. Es la razón de la educación, fija las cuestiones más pertinentes sobre la tarea de educar, promueve la reflexión sobre sus finalidades y permite que los educadores se armen de un discurso humanista y, con él, explicar lo más profundo de la educación de un sujeto. Por esto mismo, los pedagogos siempre construyen un «personaje conceptual» para promover, a través de él, sus impresiones, sus creencias, sus puntos de vista sobre las dificultades del acto educativo en la práctica. Así, Gianni<sup>200</sup> es el personaje conceptual en la obra de Philippe Meirieu. A través de él explica problemas como la «medida de la escuela», los saberes y la exclusión del sujeto, la perversidad del sistema y la inadaptación del alumno a la escuela, la «locura institucional» que propicia un niño hiperactivo, el choque que tiene lugar entre los referentes culturales de la escuela laica y aquellos de la familia árabe; los límites que establecen los diferentes modelos pedagógicos, etcétera. Las «tribulaciones de Gianni» tienen esta peculiaridad: la de ser un medio que permite hacer visible el problema entre los modelos pedagógicos, la escuela y el niño en búsqueda de un lugar. Frente a los problemas que plantea la educación escolar, el pedagogo sabe advertir sus incoherencias y distancias; sus límites y posibilidades; sus alcances y derivas. En esto, la pedagogía en el campo de las ciencias de la educación en Francia ha sabido construir un espacio literario con el cual señala las inconsistencias entre las finalidades y los medios que la escuela fija de cara a la educación de los sujetos.

Pues bien, la educación se define como una actividad de tipo axiológico y de tipo práctico. Axiológico, en cuanto ella

---

200 Merieu Philippe, *L'école mode d'emploi: Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, Esf, 1994, pp. 27-84.

procura las finalidades del educar al otro sobre la base de criar, enseñar y formar. Se educa al otro bajo la excusa del valor o del patrón cultural. Educar al otro es transmitirle lo mejor de la cultura, lo cual supone demarcación, límites, jerarquía y homogeneización. La forma para educar al otro –lo práctico- se encuentra en la *transmisión*<sup>201</sup> de dichos patrones, valores y formas de comportamiento. Ello supone, entonces, que la Educación busca, a través de la enseñanza, la manera de enderezar la naturaleza del ser humano o buscar el desprendimiento de su condición de animalidad. Toda enseñanza es una forma de saber dado o, como lo afirman los sociólogos de la reproducción<sup>202</sup>, una forma concreta de capital cultural. De ahí que la introducción a los patrones culturales de la sociedad, constituya el basamento de la socialización. Toda socialización se produce o se ocasiona en la transmisión de los saberes; es decir, para que haya socialización no es suficiente con que existan patrones culturales; además, se requiere de mecanismos como la enseñanza o el aprendizaje, a través de los cuales se facilita su aprehensión e incorporación en el imaginario colectivo. En este sentido, la educación acoge a los sujetos, la escuela es su territorio. El pedagogo, entonces, es aquel que sabe acoger a los sujetos en un territorio tan especial y complejo como lo es la institución escolar. El acogimiento

---

201 El concepto de «transmisión» ocupa un lugar muy importante en la literatura de las Ciencias de la Educación. Este concepto es antropológico en la medida en que remite al vínculo entre las generaciones, la cultura y sus saberes. También es psicoanalítico pues supone un arsenal de intenciones sociales y simbólicas necesarias en la relación entre sujetos, deseo y desprendimiento.

202 Los trabajos de la Sociología de la Educación, en especial, de Bourdieu, P. y Passeron Jean Claude, marcaron el punto de partida en aquellos intelectuales de la Pedagogía y, en general, de las Ciencias de la Educación. Sus aportes perduraron durante varias décadas. En el momento se podría decir que la teoría se fortaleció gracias a la demostración de su contrario, a través de los trabajos de sociolingüistas como Lahir, Véase, Lahir Bernard, *Tableaux de familles*, Lyon, Pul, 1994.

celebra la vida, festeja el porvenir del sujeto y provoca los medios más eficaces sin los cuales la obra educativa de un sujeto quedaría plegada a sus meras intenciones.

Educación y pedagogía son correlativas. Ello quiere decir que la una permite la existencia de la otra y ésta sustenta la posibilidad práctica de reflexionar todo aquello que acontece en su interior. Las dos se entrecruzan. En el centro se encuentra la Pedagogía como un concepto que rota y gira en su propio eje; un concepto que no puede separarse de la educación en cuanto ella es su ambiente de gravitación. Pero ella ejerce una fuerza centrípeta a través de otros conceptos: el estudiante, la tarea, el espacio escolar, la cultura, el saber, el poder, la otredad, el deseo, la filiación, la transferencia y contratransferencia, el acogimiento y, a partir de ellos, la pedagogía procura su punto de fijación. Por su parte, la Educación contiene a la Pedagogía, no de una manera arbitraria, es decir, sin apoderamiento. Gracias a ésta, la educación puede encontrar su doble misión, el de las finalidades y el de los medios.<sup>203</sup> Finalidades, puesto que los discursos pedagógicos siempre remiten a la pregunta ¿por qué educo?, o ¿por qué enseño? Cuestiones que apuntan más allá de la simple acción del educar. Asunto diferente es el preguntarse ¿por qué se educa a la especie humana?, o como lo afirmaba Kant, ¿por qué el ser humano necesita ser educado? Para lograr materializar las percepciones axiológicas de las finalidades, el educador y el pedagogo siempre buscarán crear artificios y mecanismos prácticos con el fin de poner a prueba las intenciones. Esto sucede en la relación estrecha que existe entre enseñar y aprender. Dicho de otro modo, los procesos de

---

203 Véase, en especial, los trabajos de Hainaud, D' L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles et Paris, Labor et Nathan, 1977.

enseñanza y de aprendizaje son, a la vez, el lado práctico del educar y la mirada reflexiva de lo pedagógico.

Así, la Pedagogía al ser el concepto fundamental de la educación, constituye la gran puerta de la cultura. Esto es, la Pedagogía es el gran campo de la cultura. Esta afirmación nos permite observar que aquella no es, de modo simple, un instrumento, sino un concepto que contiene otros tipos de saberes, los expresa bajo la forma de cultura. La cultura se define, en un primer momento, como la formación de la persona, es decir, su mejoramiento y perfeccionamiento, y en un segundo momento, como el producto de dicha formación, esto es, el conjunto de los modos de vivir y de pensar cultivados. Los romanos la llamaban *humanitas*, vale decir, la educación del hombre como tal, la educación debida a las buenas artes la poesía, la elocuencia, la filosofía que son propias sólo del ser humano y que lo diferencia de todas las otras especies animales<sup>204</sup>.

Por lo tanto, la cultura es la experiencia genuina del sujeto. Señala Duch cómo «prácticamente desde el siglo pasado se ha discutido hasta la saciedad sobre la significación y el alcance de la cultura como forma genuina de existencia del ser humano en su mundo (...) la función básica del hombre como ser inevitablemente cultural consiste en la formación de símbolos y en las operaciones con ellos»<sup>205</sup>. En efecto, la pregunta del hombre por su entorno no apunta a la delimitación de éste sino a su comprensión simbólica. El mundo está repleto de símbolos y sobre ellos fijamos nuestra atención para lograr

---

204 Abbagnano, Nicolás, Diccionario de Filosofía, Fondo de Cultura Económica, Reimpresión, Colombia, 1997.

205 Duch Lluís, La educación y la crisis de la modernidad, Op. Cit., p. 97.

una mejor comprensión de nosotros en tal mundo. El símbolo tiene su fuerza porque contiene el mundo que expresa. Es objeto y sujeto a la vez; pliegue de cosas; universo y mentalidad; saber y emoción; fija el mundo y lo devuelve con emoción. «El símbolo propone un plano de conciencia que no es el de la evidencia racional; es la cifra de un misterio, el único medio de expresar lo que no puede ser aprehendido de otra forma; nunca es «explicado» de una vez por todas, sino que debe ser continuamente descifrado»<sup>206</sup>. En este plano, la pedagogía remite a la simbología de la cultura, donde los sujetos viven, trascienden y comunican sus experiencias. Aquí, la «cultura» puede tomar dos sentidos. El de los saberes artificialmente organizados y distribuidos por medio de la escuela; el de la experiencia simbólica de los sujetos en la vida misma. Entre ellas, el rol de la pedagogía consistirá en efectuar el vínculo necesario. Esto, porque la cultura escolar es artificialmente elaborada, cumple una finalidad precisa: distribuir los saberes nacionales a todas las generaciones y propiciar el vínculo social necesario para una armonía social necesaria. Y del otro lado, porque la vida de los sujetos por fuera de la escuela es una experiencia natural. El pedagogo se enfrenta a esta relación y encuentra en ella su proyecto educativo, lo elabora, lo pone a funcionar; crea discurso y teoría sin que para ello sea necesario reducir su actividad a la del «científico puro». El pedagogo ve lo que otros no ven; advierte la distancia que hay entre la cultura escolar y la cultura de la vida; se esfuerza para que los sujetos puedan vivir una vida armoniosa. Por esto mismo, la pedagogía se dirige más a propiciar las condiciones de una vida digna que a transmitir unos saberes sin historia.

---

206 *Ibíd.* pp. 97-98.

La Pedagogía trabaja sobre el hacer y sobre lo que ella es. Sobre el hacer, como ya lo hemos visto, a través de la enseñanza sin reducirse a ella, y sobre lo que ella es, en cuanto discurso y análisis sobre su propia práctica<sup>207</sup>. De otro modo, toma por objeto la cuestión del otro, indaga sobre sus límites y finalidades y procura una explicación que se fundamenta en el por qué enseño y en el para qué enseño. Esta dimensión es política en el sentido en que ella se ocupa de un sujeto concreto, de carne y hueso; remite a la pregunta por su porvenir y su devenir; analiza los fines de la educación para ver en ellos la coherencia de tales principios. Política, también, porque el pedagogo es aquel que trabajando en la escuela, no se limita a la mera enseñanza, a la transmisión de unos saberes organizados por el Estado, sino que los reflexiona cuando observa la distancia que hay entre el deseo de saber y el deseo de inserción. Un ejemplo de ello lo observamos en la distancia, en aquello que los pedagogos observan cuando enfrentados a la realidad de los estudiantes, saben advertir las incoherencias del proyecto cultural masivo<sup>208</sup>. Por esto mismo, el pedagogo es un sujeto político positivo para la sociedad, pues él sabe ver lo que la norma oculta. El trabajo del pedagogo Meirieu y de muchos otros apunta a esta dirección. Mientras el pedagogo se

---

207 Los discursos sobre la pedagogía en la sociedad francesa tienen este sello. Los pedagogos no se limitan a efectuar un trabajo de organización de «dispositivos de enseñanza» sino que además reflexionan la historia misma de la pedagogía. En la medida en que encuentran la ocasión para pensar cómo ha sido dicho hacer en la historia, en sus predecesores. Todos los pedagogos se ubican en esta pregunta: ¿lo que hago para enseñar ya está dado? la forma como lo hago ¿qué diferencia mantiene con mis antecesores? Esto lo observamos en pedagogos como Meirieu, cuyo pensamiento está atravesado por una reflexión sobre los pedagogos más influyentes y representativos de la historia y a la vez sobre los dispositivos de enseñanza que él mismo ha creado.

208 Véase mi libro *Didáctica, Pedagogía y saber*, Bogotá, Editorial Magisterio, 2005, pp. 117-123.

pregunta por la relación entre la preocupación de sí y la preocupación por el otro<sup>209</sup>, el didacta organiza los dispositivos de aprendizaje más eficaces. Este sutil aspecto marca la diferencia entre el uno y el otro; entre dos campos de saber muy positivos para las Ciencias de la Educación.

Siendo la enseñanza el instrumento de saber dado, ella produce en favor de la Pedagogía el sentido explicativo de la práctica. En otros términos, la Pedagogía, en cuanto busca explicar el lugar, la finalidad y el acontecimiento de múltiples hechos y factores ligados con la Educación, se convierte en el lugar del sujeto y su cultura. Ella se ubica en el lugar de la pregunta que acompaña y no en el instrumento que aplica. Este último le corresponde a la enseñanza o al aprendizaje, pero, sobre todo, a la enseñanza como forma de desarrollo superior de la instrucción. La Pedagogía se contiene a sí misma en un espacio, el escolar. Allí se pregunta no por la aplicación de los instrumentos que permiten que un sujeto pueda acceder a los saberes que la escuela le propone, sino por la formación del ser humano, esto es, por su cultura. Esto tiene un nombre: el Momento Pedagógico, al que entendemos como un espacio de reflexión sobre lo axiológico del saber y del saber hacer. Lugar de reflexión sobre el acompañamiento, sobre los dispositivos de cohesión de poder<sup>210</sup>. Simbólicamente, el momento pedagógico puede ser descrito como el instante en el que el alumno concreto, difícil de definir por su singularidad psicológica, y por lo tanto, perfectamente identificable en su identidad personal, interpela el saber y el orden de sus

---

209 Véase, mi artículo, «Philippe Meirieu: Trayecto y formación del pedagogo», Revista Educere, Venezuela, Universidad de los Andes, Mérida, n° 30, Julio-Septiembre, 2005.

210 Hess, Rémi y Gabrielle, Weigand, La relation pédagogique, Paris, Armand Colin, 1994.

conocimientos. Es el momento cuando un sujeto insta la coherencia del discurso o de un dispositivo, no para que uno los adapte a sus «necesidades» sino para que uno explore con él, otros caminos»<sup>211</sup>. Por eso la enseñanza simboliza más una relación compleja entre sujetos, es política y socialmente tensa pues representa el encuentro entre dos sujetos con historias marcadamente diferentes. Todo esto remite al espacio cultural como espacio de reflexión sobre el otro, es decir, como el lugar del otro, la formación, su educación, su trascendencia.

Enseñar es difícil por el lenguaje que impone; por las expectativas que anuncia; por la resistencia implícita; porque en ella se manifiestan los deseos contrarios y la esperanza se vuelve su objetivo. Intentar descifrar lo que el otro desea sin conocer sus motivaciones y representaciones es actuar junto a él como si se tratara del extranjero cuando llega a nuestro espacio e impone su cultura. El extranjero vive esa tensión entre lo que es su mundo y el mundo que lo acoge. El extranjero no pierde su filiación, la enriquece cuando descubre que la lengua del otro es portadora de una riqueza extrema. Abrirse al otro es encontrar un momento propicio para que el ser crezca; toda apertura es una universalización de nuestro mundo. La comunicación es la base de la enseñanza y ella exige escuchar al otro, remitirnos a sus signos, esperar la mirada que resiste y establecer la esperanza para que el diálogo surja de manera natural. Enseñar es como dialogar, y todo diálogo nos abre un camino sobre el cual transitamos sin saber a dónde llegaremos.

---

211 Meireiu Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, Esf, 1996, p. 79.

## **Pedagogía: la práctica social**

En la introducción hemos avanzado que la Pedagogía ha alcanzado una fuerte autonomía al interior del paradigma de las Ciencias de la Educación<sup>212</sup>. Además, hemos señalado que la reflexión pedagógica funda su explicación en la práctica educativa, entendida como el espacio cultural donde es posible avizorar la madurez del individuo en todas sus dimensiones. En el campo escolar, la práctica educativa se define como un conjunto de acciones organizadas, de modo arbitrario, a través de las cuales se busca preservar la especie humana, postulado sobre el cual van a versar los distintos aportes de las ciencias exactas y socio-humanas. Es así como el conjunto de las ciencias praxeológicas y monológicas le aportan su saber a las Ciencias de la Educación. Desde sus marcos de referencia hasta la discursividad explicativa, tales ciencias alimentan el saber pedagógico y didáctico. Ellas se ven enriquecidas por dichos aportes, generando, así, una especie de pasarela entre los conceptos y las situaciones. Alimentada por estas ciencias, la Pedagogía se nutre epistemológicamente lo cual no significa desarrollar una positividad; encuentra en ellas elementos teóricos fuertes que le permiten consolidar su objeto al interior del paradigma. En consecuencia, la pedagogía logrará constituirse en una de las válvulas de las Ciencias de la Educación y a través de ella se filtran diversos tipos de saber; pero, además, por ella pasa la argumentación que solidifica el objeto mayor del paradigma. Este aspecto es, en esencia, característico de este paradigma. La pedagogía se convierte en

---

212 Esta hipótesis se presenta en la primera parte de mi libro Pedagogía, Educabilidad y Formación de Docentes, Cali, Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2001.

un concepto-finalidad, es decir, pasa de ser un medio teórico para devenir un concepto-finalidad. En situaciones como la explicación del concepto «formación de los docentes», la pedagogía se convierte en la finalidad misma del proceso, en el medio que le permite a ella crear su propia identidad, fortalecerse y segregar su saber a lo largo y ancho del espacio paradigmático.

Como postulado ético, la acción educativa encuentra un referente conceptual mayor. Ello es la educabilidad, que significa que la acción del pedagogo, y por extensión la del docente, se pregunta por el otro en su compleja incursión en la historia de la humanidad, lo cual simboliza el ejercicio permanente de una pretensión ética de acompañamiento del otro<sup>213</sup>. Por conducción se comprende la acción que se desprende, día a día, en el ejercicio educativo, la cual siempre tiende hacia la búsqueda del acabamiento. Luego, la actividad pedagógica implica, por una parte, la presencia necesaria de dos o más sujetos que están dispuestos a llevar a cabo el proceso de transformación de sí, y por otra, un espacio y un tiempo donde ella tiene lugar. En cuanto a los sujetos, existe, al menos, uno que ejecuta las directrices del modelo educativo y otro sobre el cual recae la acción. El sometimiento aquí funciona como un momento de pausa, un silencio que le permite al sujeto esperar y crecer en tranquilidad, pero seguro de sus alcances y eficaz en la certeza del porvenir de todo encuentro con el saber.

Se podría avanzar que el objetivo de la pedagogía es el de permitir la realización de la Educación, y el de la

---

213 Véase mi libro, *La mirada del sujeto educable: la Pedagogía y la cuestión del otro*, Cali, Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2000.

Educación, ser un concepto con el cual se narra el devenir del ser humano<sup>214</sup>. En este sentido, ella se comprende como una acción que busca, en cuanto sea posible, la modificabilidad permanente de la estructura síquica y física del individuo; la construcción del conocimiento, así como la idea que de él se tenga, juega un papel preponderante en la finalidad tanto pedagógica como educativa. Se considera, además, que la pedagogía es un discurso porque ella intenta explicar los fenómenos educativos que suceden en dicho ámbito. A partir de este presupuesto, ella no puede partir de meras especulaciones o estar alejada de toda práctica educativa eficaz. Para algunos es una «disciplina social» siempre y cuando explore el sentido de lo escolar y los aspectos cruciales que suceden de manera espontánea o no, en todo espacio donde tenga lugar la educación. Es también un relato, como ya lo hemos señalado, en cuanto sobre dichas realidades ella escribe lo cotidiano de las prácticas escolares y, en esta dirección, legitima una escritura universal y cultural<sup>215</sup>.

La primacía de la práctica social en la Pedagogía la constituye, con justeza, esa relación estrecha que se da entre educación y saber. De otra manera, la mediación entre los seres humanos está basada, en últimas, por los saberes, ya sean éstos de carácter instrumental o de carácter trascendental como lo es la cultura. Así mismo, la acción educativa se lleva a cabo

---

214 Kant, Immanuel, *Réflexions sur la pédagogie*, Paris, Armand Colin, 1986.

215 Es importante recoger aquí los aportes que campos del saber como las historias de vida le hacen a la Pedagogía. Este campo de saber ha ido encontrando un reconocimiento muy fuerte en el ámbito de las Ciencias Humanas interesadas por lo educativo. Así mismo, para algunos pedagogos, los aportes de las historias de vida constituyen un recurso valioso para explicar fenómenos como el deseo, la representación, la ruptura escolar, el abandono escolar, la deserción, etc. Véase los trabajos de Pinau, G., y Jobert, G., *Histoires de vie*, Tome I, Paris, L'Harmattan, 1989.

dentro de fronteras fijadas por la acción social. Luego, la actividad educativa como afirmación permanente de la sociabilidad requiere de la pedagogía. De esta manera, ella nace como producto de un saber complejo y poliforme, así como el resultado de una práctica educativa que tiene ya varios siglos. Ese saber pedagógico se va constituyendo, paso a paso, en una referencia indispensable conocida como la educabilidad del ser humano<sup>216</sup>. No sólo porque dicho saber pedagógico sirva de apoyo a la educabilidad, sino porque, además, él nutre, con vigor, a la investigación educativa, y ésta, a su vez, alimenta, con generosidad, a la educación. En efecto, la educabilidad es aquel esfuerzo que el docente hace para tomar al alumno como otro, distinto, radical, diametral; en esta perspectiva, el docente parte del principio de que la capacidad del otro es la fuente suprema de su actividad como pedagogo. La educabilidad es « un postulado ético, en tanto él es fundador de una actitud sin la cual la educación no sería más que la mirada de las actitudes innatas que se logran despertar o, al contrario, una marcha forzada hacia un porvenir profesional, determinado al avance según una predestinación social»<sup>217</sup>.

La pedagogía como concepto operante de las ciencias de la educación se apoyará, de manera reiterada, en el postulado de la educabilidad, y en dicho postulado encuentra el sentido y la finalidad. Ella piensa las situaciones escolares, pero las trasciende cuando recurre al campo abierto de lo social para explicar sus significados. En esta dirección, la Pedagogía escapa a su reduccionismo técnico. Es, una mirada filosófica y

---

216 Este aspecto aparece enunciado de manera subyacente en el artículo de Soëtard Michel, «De la science aux sciences de l'éducation, ¿où est la pédagogie?», *Rassegna di pedagogia*, N° 4, oct-nov., 1985.

217 Meirieu, P., *Op. cit.* p. 34.

antropológica. Filosófica, pues, busca hacer evidente las inocencias entre los medios y los fines de la educación; antropológica, porque se apoya en la idea indeterminada de lo humano, y cómo éste, es portador de una cultura que lo modela a pesar de su propia condición<sup>218</sup>. La pedagogía, apoyándose en el postulado de la educabilidad, encuentra una fecunda inspiración en beneficio de la educación del sujeto. Para las Ciencias de la Educación, en general y, en particular, para la pedagogía, la educabilidad es un postulado ético; le permite al pedagogo dirigir su mirada sobre el acto y el hecho educativo para anunciar sus contradicciones.

### **Pedagogía: práctica y teoría**

La práctica es el «ejercicio de cualquier arte o facultad conforme a sus reglas», «uso continuado, costumbre»; «acto y modo de hacer»<sup>219</sup>. La práctica es un modo de hacer, unas formas de decir, un ejercicio reiterado e imbricado en un campo simbólico de creencias, modos y disposiciones. La práctica se refiere a una forma de juego, donde se reitera la actividad y algunos de sus aspectos. La risa, el movimiento, la eficacia, el modo de hacerlo. La variación del juego como práctica reside en su finalidad, no en el medio de efectuarlo. Práctica es lo que recoge un conjunto de actos que, por el tiempo, se reagrupan en un mismo horizonte. La diferencia reside en su instalación, en la génesis del acto, en los sistemas de disposiciones. Toda práctica evidencia un *habitus* y este se

---

218 Véase, aquí, la manera cómo Fullat advierte el papel protagónico que realiza la Antropología Filosófica en Educación. La pregunta por el ser humano es una pregunta que no se agota en la inmediatez de su significado; más bien lo trasciende en la relación con la Educación. Fullat, Octavi Antopología Filosófica de la Educación, Barcelona, Ariel, Educación, 1997.

219 Diccionario de la lengua Española de la Real Academia de la Lengua, 1992

comprende como «un sistema de disposiciones adquiridas en relación con un cierto campo, se vuelve eficiente, operante cuando encuentra las condiciones de su eficacia, es decir condiciones idénticas o análogas a aquellas de las que es producto. Se vuelve generador de prácticas inmediatamente ajustadas al presente y aún al provenir inscripto en el presente»<sup>220</sup>. Ahora bien, la práctica y la teoría de la pedagogía tienen su explicación en los modos de hacer y en las formas de decir. De otro modo, ella es positiva en cuanto le permite al profesor centrar su atención en lo que hace aunque no se quede instalado en dicho hacer. Es práctica precisamente porque faculta a los sujetos para que puedan reflexionar tal hacer. En la reflexión surge la dimensión teórica porque explica el hacer; es el vínculo discrecional entre el sujeto de verdad y el sujeto de saber porque reflexiona la distancia existente entre la actividad y la resistencia; entre la adecuación de los dispositivos de enseñanza y su inadecuación.

Teoría y práctica de la pedagogía tiene su punto de encuentro, tal como lo sugiere Houssaye, en la envoltura recíproca y dialéctica de la teoría y de la práctica educativa que lleva a cabo la persona sobre sí misma<sup>221</sup>. Esta definición tiene su explicación. En primer lugar, la pedagogía no se restringe, como ya lo hemos señalado, a la construcción de dispositivos de enseñanza. Ella apunta a lo que hace el sujeto profesor con lo que sabe, la manera como vuelve sobre sí, a su experiencia<sup>222</sup>. En la medida en que el profesor realiza la

---

220 Bourdieu Pierre, *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, 1988, p. 111.

221 Houssaye, J., *Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique*. En, *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, Esf, 1993.

222 Véase mi artículo «La formación del profesor: Saber, experiencia y retorno de sí», Bogotá, *Revista Internacional Magisterio*, N° 15, Junio-Julio de 2005, pp.

enseñanza se ve confrontado por los gestos del alumno. Estos son de diversa naturaleza, algunas veces de aprobación, otras de rechazo o de indiferencia. Pero también, los modos de llevar a cabo la enseñanza, las prácticas reiteradas del decir, del observar, del exponer. Su comunicación y el discurso que acompaña las creencias respecto de la educación de los otros, así como las maneras de acoger tanto a sus estudiantes como a los colegas de la institución. En todo, la práctica del pedagogo lo remite a su teoría. Quien no posea la disposición para reflexionar lo que hace queda inscrito en la instrucción, pues hace y no comprende lo que hace. Más precisamente, señala Meirieu que «aquel que escribe sobre lo que acostumbramos a nombrar como «la pedagogía» lo hace siempre para él, para apropiarse sus propios actos y comprender su propia historia»<sup>223</sup>.

De otro lado, en las ciencias de la educación observamos cómo la pedagogía halla su fuente de alimento teórico en las prácticas escolares referidas a un conjunto complejo de situaciones políticas, sociales, culturales, religiosas. En todo, a los principios, fines y valores que promueve la educación del sujeto. En el espacio escolar, la relación teoría-práctica siempre estará marcada por las situaciones que definen y orientan el quehacer de la enseñanza. Este aspecto es crucial para ella, pues, conceptos como el de infancia se convierten en el objeto que permite la mirada sobre las prácticas y los discursos que las atraviesan. Así, al decir de Piaton, la pedagogía se ha valido de las instituciones para reescribir los fundamentos teóricos sobre el niño. En las instituciones que lo acoge, las asociaciones

---

65-67.

223 Meirieu Philippe, *Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie*, Revue Française de pédagogie, n° 120, juillet- août –septembre, 1997, p. 36.

e instituciones gubernamentales o no que trabajan por la defensa de éste encuentra su mejor aliado<sup>224</sup>. El discurso sobre la infancia es para la pedagogía una de sus preocupaciones fundamentales. El sentido de niño fue crucial para la pedagogía, en tanto abrió el camino para que las prácticas pedagógicas restringidas se fueran sustituyendo, poco a poco, por prácticas pedagógicas proporcionales con la realidad social de éste. El concepto de infancia vendrá a sustituir las prácticas homogeneizantes del «adulto» por una pedagogía a la medida del infante. En este sentido, todas las pedagogías surgidas en el Siglo XX rebasarán los postulados de la inteligencia limitada del niño que tanto profesaba la Psicología del Desarrollo de la Inteligencia. El asunto de la teoría surge como producto de las prácticas sociales que sobre el niño pesarán por mucho tiempo, al punto en que pedagogías como la Escuela Nueva, *libre enfants de Suhmerhill*, los aportes de Claparède y muchos otros pedagogos franceses o no, determinarán una nueva mirada sobre el hacer con y por el niño. Dentro de las prácticas escolares, sobresalen las prácticas disciplinadoras, los aprendizajes, las situaciones grupales, la prominencia del niño como hacedor de sus aprendizajes y las situaciones diferenciadas de los procesos pedagógicos. En este contexto, no es gratuito que un texto como «Emile reviens vite... ils sont devenus fous»<sup>225</sup> esté cruzado por la pregunta sobre *l'enfant*, cuestión ésta que prevalecerá como el radical giro de la pedagogía a la medida de él. En dicha perspectiva se incrusta el sentimiento de la educación como acción y actividad, acto en el que descansa la

---

224 Piaton, Georges, *La pensée pédagogique de Celestin Feinet*, Privat, Tolosa, 1974.

225 Existe la versión en español, traducida en el marco del Doctorado en Currículo de la Universidad del Cauca.

construcción teórico-práctica de la pedagogía. Este aspecto encuentra sus puntos de fuga en las sucesivas convenciones sobre los derechos de los niños, reflejando la acción decidida del Estado en función del educar como prolongación de un presente que se explica en sus experiencias del pasado para gozar, sin límites, del presente y de la reflexión. La cuestión del niño, alimentada por los aportes del Psicoanálisis permitirán mirar por fuera de las variables de inteligencia y desarrollo otros elementos de la «caja negra». El yo y el inconsciente de los niños arrojará pistas para comprender las dimensiones ocultas de dicha caja, al punto en que textos como «Initiation à la psychanalyse pour éducateurs»<sup>226</sup> indican las complejidades del aprender y del decir de los sujetos.

Donde mejor encontramos información sobre el vínculo entre teoría y práctica de la pedagogía es la investigación. De acuerdo con Legrand, ella se ha perfilado en el seno de las ciencias de la educación entre investigaciones con miras a producir nuevos conocimientos e investigaciones marcadas por la innovación<sup>227</sup>. En el primer campo la tarea consiste en producir nuevos conocimientos sobre los hechos pedagógicos en situación. Las acciones que tienen lugar en el espacio escolar en tanto fines educativos o pedagógicos se apoyan en los principios fundamentales de las ciencias humanas. Por ejemplo, las relaciones entre el alumno y el profesor, la comprensión del funcionamiento del sistema educativo, la evaluación; la descripción y el análisis de las condiciones externas de la acción pedagógica reagrupan, según Legrand,

---

226 Freud, A., *Initiation à la psychanalyse pour éducateurs*, Toulouse, Privat, 1968.

227 Legrand Louis, «Qu'est-ce que la recherche en pédagogie?» *Revue Française de pédagogie*, n° 120, juillet- août –septembre, 1997, pp. 39-47.

estudios filosóficos, sociológicos y económicos. «La filosofía, en asocio con la historia, permite el análisis de las finalidades y los valores educativos que se buscan alcanzar; la sociología se interesa por los efectos sociales de la acción pedagógica a través de los flujos y su interpretación y, finalmente, la economía permite reubicar la naturaleza y el efecto de la acción pedagógica en función de los medios y de las necesidades de la inserción profesional»<sup>228</sup>. Esta actividad le permite al conjunto de las ciencias de la educación recoger información de primera mano para fortalecer su perímetro de acción. Debe comprenderse que la información y los conocimientos, resultado de la investigación directa, no generan una dependencia de esta disciplina universitaria respecto de la pedagogía; por el contrario, las vincula estrechamente. En el segundo campo, la innovación aparece como problemática desde el punto de vista epistemológico. Se podría pensar, que cada vez que el investigador procede a transformar sus prácticas, promocionar nuevos dispositivos, observar los efectos de nuevas acciones esté efectuando una investigación dirigida a la producción de nuevos conocimientos. En verdad, la innovación constituye un campo de investigación cuyo soporte reside en las ideas y preceptos pedagógicos que caracterizan al investigador. En este caso, por ejemplo, los profesores se inscriben, por lo general, en el seno de grandes movimientos del pensamiento pedagógico. El nacimiento de la Escuela Nueva tiene sus orígenes en la insatisfacción y la constelación de los procedimientos románticos o conservadores de la actividad escolar. A partir de ella, los profesores se identifican con sus postulados y promueven, vía la innovación, nuevas explicaciones o comprensiones sobre el

---

228 *Ibíd.* p. 41

acto de educar. La innovación le aporta a la pedagogía nuevas prácticas, está estrechamente vinculada con la pasión que siente un profesor por unos ideales y por la necesidad de transformar sus prácticas. El experimento y la observación directa constituyen el medio más adecuado para llevarla a cabo. Como aspecto importante de este tipo de investigación observamos la posibilidad de ser replicada en otros espacios escolares. Por eso, la investigación acción parece ser el terreno más apetecido por quienes se inclinan a adoptar este modo de investigar.

En general, la práctica y la teoría en pedagogía constituyen el terreno esencial de su saber. Precisamente, cuando el profesor se toma la tarea de investigar su propia práctica, reflexionar lo que hace y la manera como lo hace, busca explicaciones sobre su actividad, contribuye para que la pedagogía se constituya en un concepto de las ciencias de la educación. En este orden, se podría decir que existen los prácticos, aquellos que ponen a funcionar en sus aulas de clase las ideas y teorías que promueven los teóricos. A la vez, quienes ocupan un lugar privilegiado en el seno de las ciencias de la educación, se apoyan constantemente en los sujetos de terreno, esto con el fin de comprender mejor sus propias concepciones. Pero el verdadero pedagogo parece existir en la conjunción entre la teoría y la práctica. Existe precisamente allí donde es interpelado por lo que él piensa y lo que hace. La sola teoría no garantiza la altura del pedagogo, se requiere además, llevar a la práctica aquello que precisamente lo motiva en sus decisiones. Tampoco el práctico, aquel que se limita a poner a funcionar los dispositivos de enseñanza. Tanto el teórico como el práctico pueden quedar relegados al plano del experto. La diferencia entre el experto y el pedagogo reside precisamente

en que el primero se ubica en uno de los dos polos de la actividad, mientras que el pedagogo siempre buscará desplazarse entre la teoría y la práctica. ¿De qué otro modo puede alguien devenir pedagogo? El pedagogo, situado en la conjunción entre teoría y práctica, produce saber y el experto conocimiento. Ahora bien, la formación de un pedagogo tiene lugar por la reflexión sugerente entre lo que dice y hace; todo pedagogo está acompañado de una pregunta. Por ejemplo, en Philippe Meirieu, ella es la adecuación entre la preocupación de sí y la preocupación por el otro<sup>229</sup>; la de Paulo Freire es la libertad del sujeto y sus decisiones para aprender; la de Carl Rogers por el desarrollo de la personalidad y el aprendizaje; la de Janusz Korczak el respeto a la infancia, etcétera. En consecuencia, podríamos avanzar aquí que el pedagogo es productor de un saber y la unidad de saberes entre pedagogos produce el saber pedagógico.

### **Saber pedagógico**

Si, como hemos afirmado en otros trabajos, el saber se diferencia del conocer, es porque encontramos en aquél una actitud, una práctica y una disposición marcadamente diferente. Mientras para el sujeto el saber es espontáneo, resulta de sus inquietudes y de sus prácticas, el conocer tiene asiento en la preeminencia del método. El conocimiento del sujeto procede de operaciones intelectuales complejas, de unas reglas y de unos dispositivos. Este conocer resulta de confrontaciones, de

---

229 Este aspecto lo hemos venido descubriendo en la investigación que actualmente realizamos sobre el concepto de pedagogía en la obra escrita del pedagogo Philippe Meirieu. «Hermenéutica del concepto de pedagogía en la obra escrita de Philippe Meirieu: Entre ciencias de la educación y pedagogía diferenciada», Universidad Santiago de Cali, Universidad Nacional de Córdoba y Universidad de Sherbrooke Canadá».

operaciones y de las estructuras mentales. Conocer para el sujeto es una finalidad instrumental, se busca alcanzar, es objeto de posesión como cuando uno se dirige a un lugar para estar en él. El saber habla del conocer, lo explica, lo adjetiva, lo relata. Pero también hay saber por el gesto que impone la mirada sobre el conocimiento. Así como es el gesto del especialista cuando descubre por su propia práctica una forma de estar en el mundo y en las cosas, el saber es un gesto, una fina mirada, una percepción por fuera del instrumento o del dispositivo del conocer. El gesto lo encontramos en las prácticas de las profesiones y de los oficios, que aprendemos a través de la práctica. Vergnaud, uno de los representantes más importantes de la didáctica en Francia nos ilustra, con el siguiente ejemplo, la importancia del gesto: « el albañil lanza el cemento con el palustre y logra que éste se adhiera al muro»<sup>230</sup>, y nosotros nos preguntamos, siguiendo la importancia del ejemplo, si efectivamente se le puede «enseñar» a un albañil el manejo del palustre. Este ejercicio se aprende por la práctica, por el ver, por la situación que compromete la actividad. En la forma de lanzar el cemento contra el muro siempre se expresa un gesto; es un gesto como todos los gestos que hacemos en las actividades de nuestra vida profesional, familiar, académica. El gesto es ese «no se qué» del cual nos habla Vladimir Jankélevitch<sup>231</sup>; la manera de decir y de hacer que nos es propia. El gesto es saber porque expresa el conjunto de esquemas mentales requeridos para el cabal desempeño en un campo profesional y de la vida; aunque no proceda de dichos esquemas. El esquema es original por la práctica, por las formas de actuar, de representarnos el mundo, por la actividad

---

230 Vergnaud Gérard, «Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir ? Paris, Les entretiens Nathan, 1995, p. 9.

231 Jankélevitch Vladimir, Le paradoxe de la morale, Paris, Seuil, 1981.

que efectuamos. Pero el esquema es elaborado de manera personal. Aquel que logra dominar una forma de pensamiento evidencia, ante todo, los esquemas que le son propios.

Todo conocimiento encierra; el saber libera, expone a los sujetos en su verdadero ser. Hay saber en un sujeto por su disposición para ver. Además, cuando la actitud lo atraviesa espiritualmente y le permite encontrar un lugar en el mundo. También hay saber en un sujeto cuando las cosas de tal mundo lo afectan en su historia. En cualquier caso, el saber se entiende, según nosotros, como una disposición permanente para comprender y ver las cosas que suceden en el mundo. El saber es original. Ciertamente, porque no requiere sino de una disposición juiciosa, de desprendimiento, de apertura hacia lo que acontece en su ser y en su alrededor. Desde la perspectiva del sujeto, decimos que hay saber cuando él es capaz de ver aquello que surge en su devenir. La explicación de sí es una forma de saber que se objetiva cuando el método, por ejemplo del psicoanálisis, abre la compuerta para una interpretación de los acontecimientos del ser. También hay saber exterior, aquel que procede de la información, de los procesos sociales e históricos, engendrado, precisamente, en los discursos de la actividad. Por ejemplo, el saber histórico tiene que ver más con los modos de comprensión del hecho, de las huellas que van dejando las actividades humanas en el tiempo y menos por los métodos que la historia haya construido para organizar tales huellas en el tiempo y en el espacio. Hay saber político por los discursos que fijan las decisiones ideales en torno a la vida en la sociedad; hay saber científico cuando la ciencia explica lo que descubre, sus procedimientos, su actividad, las teorías que construye. Hay saber religioso por las prácticas del «don» y de la «mística», de la liturgia y sus formas de lenguaje en los textos

bíblicos; hay saber económico por los modos de producción, formas de comprensión y aplicación de las mejores decisiones y hay saber artístico por el mundo que expone aquel que provoca una lectura distinta del hombre y su universo. En fin, el saber se comprende como un modo de decir.

En este orden, si el saber es una forma de decir, una discursividad, entonces, ¿existiría saber pedagógico? ¿A qué llamamos saber pedagógico?, ¿qué lo diferencia del saber didáctico, de otros saberes? De acuerdo con Mialaret, se entiende el saber pedagógico como la relación estrecha que tiene lugar en la historia de lo pedagógico a partir de las prácticas que realiza el pedagogo en el acto escolar y, por extrapolación, en el acto educativo. Dichas prácticas están siempre relacionadas con unos momentos de reflexión, sin los cuales el encuentro con el otro se vería reducido a una mecánica materializada en la aplicación de los textos, instrumentos y métodos que hacen posible el acceso al saber. En este sentido, se encuentran los textos mayores de referencia, los que acumulados en la historia misma de las prácticas educativas, orientan y consolidan el saber pedagógico. Como complemento de ello, la investigación permite que el saber busque unos puntos de explicación y unos de amarre; ellos dejan ver el movimiento, los desplazamientos del quehacer científico en pedagogía. En general, para la pedagogía el saber proviene, de un lado, de toda la acción científica de las ciencias que conforman el paradigma, así como del propio conocimiento que se produce en el saber pedagógico. Por ello, la pedagogía se mira a sí misma; acto éste que le permite, al decir de Beillerot, reorganizar su mirada

y comprenderse cada vez más<sup>232</sup>.

Esta doble acción hace que ella no sea un «arte del enseñar»; mucho menos, el conjunto de técnicas que los docentes aplican en el espacio del aula de clase; más bien, un gran concepto donde se desliza con permanencia una discursividad sobre muchos aspectos de lo educativo. Para pensarse ella misma, debe alimentar sus mecanismos de acción, lo cual hace, de alguna manera, cuando entra en contacto con la didáctica, pues, ésta le ofrece mejores miradas sobre el hacer, para luego, en el acontecimiento, pensar la educación de los sujetos.

Otro aspecto es que el saber pedagógico tiene que ver más con las formas de comprensión de las doctrinas pedagógicas producidas en el tiempo de lo escolar. Así, el movimiento de la Escuela Nueva, la imprenta de Freinet, la Pedagogía del oprimido de Freire, los Niños de Barbiana y muchas otras escuelas de pensamiento cuyas ideas en pedagogía van creando una forma de saber, contribuyen con la noción de saber pedagógico. Este, se caracterizaría por los siguientes aspectos. En primer lugar, es un saber que dice la manera como otros han comprendido la escuela; en segundo lugar, transmite a las nuevas generaciones de investigadores postulados teóricos y modos de comprensión de la educación; en tercer lugar, provoca un sentimiento de unidad al forjar los límites para la conformación de un campo pedagógico; en cuarto lugar, permite una escritura entre el pasado y el presente de la escuela; en quinto lugar, muestra un discurso social cuya unidad son los conceptos de alumno, profesor,

---

232 Beillerot, Jacky, "Sciences de l'éducation et pédagogie: un étrange mélange" en "Revue Française de Pédagogie", N°120, juillet- août- septembre, 1997.

disciplina, poder, relación, aprendizajes, disciplinas escolares, etcétera; en sexto lugar, informa sobre los problemas y las maneras como son tratados por los teóricos y los prácticos; en séptimo lugar, contribuye a forjar un discurso social de la educación y finalmente, reactiva la memoria pedagógica para que las generaciones comprendan los fines, medios y valores que la educación y sus sistemas promueven. Estas características las encontramos en las ciencias de la educación. Su terreno de fijación son las instituciones como el INRP, El CRDP, Los Institutos y Departamentos de Ciencias de la Educación. Se expresan en la literatura sobre ciencias de la educación y en los debates sostenidos en la historia más reciente de la educación en Francia; el texto de difusión como la *Revista Francesa de Pedagogía*, los *Cahiers pédagogiques*, la *Revista de Ciencias de la Educación Nueva Era* y tantos otros medios escritos que propagan e informan sobre los debates, los puntos de vista, las teorías de referencia y las dimensiones políticas, sociales, económicas sobre la educación contribuyen a fomentar dicho saber.

El saber pedagógico expresa la relación estrecha entre «sujeto de verdad» y «sujetos de saber». Si el primero se refiere a lo que se nombra, por ejemplo la escuela y sus prácticas, el segundo al que lo reflexiona, lo piensa, lo estudia. Por ejemplo, los pedagogos desde la investigación y la reflexión sostenida observan la escuela como un sistema imperfecto, una estructura cuya finalidad va más allá de la transmisión o la socialización. Se detienen en ella para nombrarla en sus contradicciones; la estudian para comprender los impactos que provocan las diferentes decisiones políticas; las diversas prácticas; el lugar de los maestros; los saberes escolares y disciplinares.

A título de ejemplo, en Francia, distintos textos gubernamentales sobre la escuela y la educación del ciudadano reflejan una política pública consistente cuyos efectos propician un discurso histórico sobre la institución escolar<sup>233</sup>. Las diferentes Comisiones han sido encargadas a los pedagogos, sociólogos y filósofos de las ciencias de la educación. Tan sólo el profesor Bourdieu aparece como uno de los agentes externos a esta disciplina. En general, durante los últimos veinte años del siglo anterior surge un conjunto de acciones que evidencian un debate permanente por la educación nacional. Entre las más importantes se encuentran: «informe Legrand, 1982»; «informe Prots, 1983»; «informe Fabre, 1984» que tuvieron lugar bajo el Ministerio de Savary. El informe «Bourdieu/Gros, 1988» durante el Ministerio de Lionel Jospin; «el nuevo contrato para la escuela, 1994» y el «informe Fauroux, 1996» en el Ministerio de François Bayrou; el «informe Meirieu et Dubet, 1998 y 1999» cuando era ministro Claude Allegre. Los ejes que trataron las diferentes Comisiones se clasifican así: El informe Fabre trata sobre la Escuela Primaria; el de Legrand y Dubet tenían por objeto al Colegio; el de Meirieu y Prost se dirigía al Liceo; el nuevo contrato sobre la escuela procede de una consulta nacional y el informe Fauroux trató el conjunto del sistema educativo; el de Bourdieu/Gros los contenidos de la enseñanza secundaria<sup>234</sup>. Los efectos en la vida escolar, los planes de enseñanza, los sistemas de aprendizajes, los horarios escolares, las relaciones entre niveles, las prácticas de formación, los dispositivos de enseñanza, los modelos pedagógicos necesarios para el cabal funcionamiento de las recomendaciones permiten ver un

---

233 Cf., *Le débat sur l'école*, Ministère de l'Éducation National et de la Recherche Scientifique, Paris, France, 2004, Chapitre 13, p. 585.

234 *Ibid.* p. 585.

acervo de saberes que la pedagogía recupera para sí. De otro modo, las Comisiones sobre la educación, los debates públicos y nacionales, los planes de educación tienen la gran virtud de ser concebidos, desarrollados y puestos en funcionamiento por quienes han alcanzado un reconocimiento como pedagogos. De otro modo, el indicio de las Comisiones y Planes de Mejoramiento del sistema educativo dejan ver la participación directa de los expertos, los pedagogos y los especialistas de la educación. Esto guarda un gran significado para nuestro medio, especialmente porque muestra el reconocimiento que tienen los sujetos de saber en el seno de la sociedad y en seno del estado. Podríamos interpretar, así mismo, que la participación de ellos constituye una fuente de saber para las ciencias de la educación. Especialmente porque les permite ver de cerca la realidad escolar, poner a prueba sus ideas y teorías y propiciar cambios sustanciales en el seno del sistema educativo. Es desde esta perspectiva como decimos que la educación crea unos sujetos de verdad. Ellos son las escuelas, sus prácticas y saberes. Los textos escolares, los programas, los ritmos de aprendizaje, los discursos que determinan el horizonte de la escuela. El sujeto de saber, en este caso, los pedagogos e investigadores de las ciencias de la educación, se detienen a observar el comportamiento de los sujetos de verdad para deducir y prescribir teorías de referencia. Por eso, la pedagogía diferenciada fue posible gracias a la comisión sobre el colegio, precisamente porque predomina lo pedagógico. «Es el cómo de la transmisión de los saberes el que es puesto en cuestión, acompañado de una organización del trabajo escolar de los alumnos, especialmente la tutoría y de reestructuración del acompañamiento de los aprendizajes de los alumnos»<sup>235</sup>.

---

235 Prost Antoine, *Commentaire critique sur les commissions 1981-1989, Le débat sur l'école*, Ministère de l'Éducation National et de la Recherche

Por todo esto, el saber pedagógico no sólo debe permitir trazar una historia de lo educativo, sino que debe dejar ver las tensiones entre políticas, sujetos y finalidades de la educación. No es suficiente con delimitar el saber, reconstruir su arqueología, pues esto no nos permitiría salir de la descripción histórica o de un modo de pensamiento, se hace necesario además comprender la negación de los sujetos de saber respecto de los sujetos de verdad. El saber pedagógico es un gesto social que se logra recuperar para impactar al estado, no sólo para informarle sobre las inconsistencias de la educación, sino para crear un gran lugar: la dignidad de los maestros y el derecho que le asiste a todos los sujetos de ser educados en una escuela pública, universal y diferente. Por esto mismo, la pregunta fundamental del saber pedagógico consiste menos en descubrir sus problemas y más en advertir qué hacemos con lo que sabemos.

### **Epistemología e impacto en la pedagogía**

Cierto, el saber es dominio y capacidad; supone una disposición en los sujetos. Pero también el saber tiene sus raíces en la práctica reiterada, en el gesto que la acompaña. De ahí que se pueda hablar de saberes de acción y de saberes prácticos<sup>236</sup>. Los primeros aluden al modo, los segundos a la forma. Cómo dictamos la clase es un saber práctico, la innovación es un saber de acción. El saber pedagógico que nace al interior de las ciencias de la educación tiene su génesis en los fundamentos epistemológicos de esta disciplina universitaria. Su objeto impone unos modos y unas técnicas de estudio. Como ya lo señalamos más arriba, la investigación en

---

Scientifique, Paris, France, 2004. Chapitre 13, p. 591.

236 Barbier Jean-Marie, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Puf, 1996

ciencias de la educación surge de la apropiación de los métodos empleados por las ciencias experimentales, humanas y sociales. No es una ciencia en estricto sentido, sino el lugar de muchas ciencias y múltiples sistemas de investigación<sup>237</sup> y no por ello se puede hablar de carencia de identidad. Esta última la confiere, de un lado, la institucionalización; de otro lado, la permanencia en el tiempo y en el espacio. También su identidad está conferida por la actividad constante que llevan a cabo los sujetos de saber respecto de los sujetos de verdad. El acervo de saber y de conocimiento que ella ha producido marca su identidad. Por lo tanto, la identidad no proviene de una acción exterior, sino de la práctica reiterada en los discursos y en los hechos. La identidad de un instituto no está dada por el sólo deseo de fundarlo, tiene que ver más con la voluntad política que lo crea, el arraigo en la cultura pedagógica de la sociedad, en las necesidades sociales y escolares, en la permanencia no burocrática y en los fines que se buscan alcanzar. La creación de una institución es, por su valor social, una necesidad fundada en el estado y el conjunto de prácticas que se buscan organizar para el beneficio de todos y no para el de unos pocos. Por esto mismo, las ciencias de la educación pueden ser comprendidas como un gran campo de saber social y escolar, cuya identidad traduce el tiempo, las políticas públicas de educación y el espacio de reflexión sobre el hecho y el acto educativo.

Volviendo al saber, encontramos, desde lo anterior, que la pedagogía encuentra un lugar donde hacerse visible. Ella establece una relación recíproca con el conjunto del paradigma y crea saber. La actividad del pedagogo, aquel que reflexiona

---

237 Soëtard Michel, De la sciences aux sciences de l'éducation : France où est la pédagogie ? Rassegna di pedagogia, n° 4, oct-nov., 1985, p. 248.

en permanencia las prácticas, las teorías y crea situaciones adaptadas para que la educación tenga lugar entre los sujetos, se nutre de los esquemas de pensamiento de las ciencias de la educación. La nutrición teórica opera por el conjunto de discursos que circulan en su interior. Así, las prácticas de investigación en sociología de la educación<sup>238</sup> les permiten a los pedagogos comprender los impactos de la desigualdad escolar, las políticas sociales de la educación, los sistemas ocultos de segregación, demarcación y fijación de la simbología escolar. El conjunto de discursos de esta disciplina son cruciales para el pedagogo porque amplia su horizonte de comprensión. La pregunta por la escuela como sistema social y estructural no se limita sólo a los especialistas de la sociología escolar; ella cumple una finalidad de comunicación que el pedagogo sabe explotar. La forma más inmediata de tal aprovechamiento de la información la encontramos en lo siguiente: el pedagogo, preocupado por la finalidad de la educación de los sujetos, necesita conocer lo que la escuela es, el conocimiento que él logra obtener de ella, por su participación directa en las prácticas que allí tienen lugar, demanda una información de los datos, los porcentajes del logro escolar, las varianzas en los aprendizajes, la dispersión de los efectivos atendidos, los índices y variaciones de la matrícula, etcétera. Con estos datos, el pedagogo puede ver el cumplimiento o no de los fines sociales y políticos de la educación. Ese ejemplo lo vemos reflejado en la mayoría de trabajos pedagógicos, en los debates que el sistema impulsa y que los teóricos promueven. Para hablar de la «barbarie escolar» se requiere tomar elementos sociales, económicos y políticos, pues una finalidad y un valor no son abstractos, se

---

238 Plaisance E., *Echec et réussite à l'école : l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation*, paris, *Psychologie française*, n° 34, 1989, pp. 229-235.

enraízan en la práctica. Por eso, el pedagogo lee la información de otra manera; el sociólogo o el economista lo hacen desde un registro técnico, el pedagogo desde los fines; desde una cierta altura humana.

Del mismo modo, la historia de la educación y sus sistemas de investigación son una fuente valiosa de conocimiento que el pedagogo explota a su favor. Conocer el estado de las normas que rigen la educación y el sistema en su conjunto; las transformaciones de la escuela, los movimientos sucesivos y las reformas escolares, los tipos de educación, la formación de los profesores, su transformación, el lugar que ellos logran ocupar en el espacio social; las leyes y decretos; la separación entre lo católico y lo laico, el surgimiento de la escuela republicana; los modelos de escuela, etcétera, todo ello se convierte en una fuente de información valiosa para el pedagogo. Tal como lo son las doctrinas pedagógicas inspiradas en las contiendas que los grandes pedagogos han librado en sus respectivos tiempos y las teorías pedagógicas que forjaron son un precioso saber que el pedagogo contemporáneo utiliza para forjar nuevas teorías. Por ejemplo, la pedagogía diferenciada, de la cual ya hemos hecho alusión más arriba, tiene su sello en los principios teóricos de la «escuela a la medida del niño» y su originalidad consiste precisamente en que ella es un movimiento que supo comprender los alcances de la diferencia, los postulados del aprendizaje individual, las representaciones y los esquemas que utilizan los estudiantes, la diferencia y el deseo propio de los sujetos<sup>239</sup>.

---

239 Charnay R y allí, «Chacun, tous... différemment !», Paris, INRP, Rencontres pédagogiques, n° 34, 1995.

Si bien es cierto que las ciencias reagrupadas en esta disciplina universitaria le brindan a la pedagogía un saber, ellas a la vez se nutren de las interpretaciones que los pedagogos producen. Por ejemplo, el problema de la «diferencia», el de «objetivo»; de «evaluación» son retomados por los sociólogos, historiadores, antropólogos para comprender también lo que hacen. El mérito de la pedagogía diferenciada consiste precisamente en que le ayuda a los sociólogos y psicólogos a conocer mejor por qué los ritmos de aprendizaje no son sólo una cuestión de programas y técnicas, sino un asunto de saber, de reconocimiento del otro, de poder y de ética. La sociología de Establet o de Bourdieu dirigió su mirada a hacer evidente el problema de la masificación y la reproducción<sup>240</sup> y el pedagogo descubrió en ella el ocultamiento del sujeto, la pérdida de la diferencia y la represión del deseo. El hacinamiento no significa cobertura, masificación puede ser sinónimo de indignidad; sólo hay cobertura cuando existe una relación digna entre número de alumnos por número de escuelas. No puede haber cobertura, masificación, sino se construyen más escuelas para que los sujetos puedan aprender en condiciones de dignidad. Tampoco puede haber cobertura y masificación si el número de profesores permanece igual. Una relación de veinte alumnos por profesor implica mayor número de escuelas, mayor número de aulas, otros espacios de saber. La expansión de la escuela

---

240 Por ejemplo, el libro *Le niveau monte*, Paris, Senil, 1989 de los sociólogos Establet R. y Baudelot C., tenía por concepto la masificación y el aumento de los niveles; la escolaridad y su expansión. Pero ocultaba otros problemas que los pedagogos supieron advertir rápidamente: a mayor cobertura se pierde la especificidad del individuo. La cobertura escolar debe estar acompañada de un número justo de individuos por profesor. Ello exige, de un lado, disminución de los efectivos en los salones de clase y aumento de los efectivos que la atienden. Cobertura es calidad, dignidad y reconocimiento. En nuestro medio, la cobertura es una peripecia política que opera como hacinamiento.

deja ver la solidez de las políticas educativas y la altura humana de sus decisiones.

Ahora bien, si la pedagogía es productora de un saber de acción y de un saber práctico, no es iluso decir que al interior de las ciencias de la educación se haya forjado una relación armónica. En su seno se presentan contiendas y debates en torno a la hegemonía de la una sobre la otra. Desde sus orígenes, esta disciplina universitaria ha pretendido apoderarse del saber de la pedagogía. Este apoderamiento ha estado marcado por múltiples momentos que, más o menos, colindan temporalmente con la pregunta sobre la construcción de una ciencia en singular o plural. Como lo señala el profesor Houssaye la pedagogía ha muerto y resucitado<sup>241</sup>. La han mitigado antes de nacer autónoma, y sus detractores no han sabido qué hacer con el evento. Algunas veces se ha querido ocultar el «crimen» para no levantar sospechas; otras, en cambio, se ha querido hablar en público de él para encontrar los «culpables», y por esta vía, señalar un responsable. Pero como en todo evento, los verdaderos culpables aparecen como los «ángeles del paraíso», como los guardianes de una comunidad que en sus entrañas promueven la persecución y siembran «terror». En medio de toda la historia del «crimen», el «extinto» ha mantenido una vida mítica y, cual Ave Fénix, resucita de las cenizas. Como paradoja, y contrario a los feroces embistes que algunos filósofos realizan contra la pedagogía, ella ha sabido comprender el doble lenguaje y, de manera valiente, ha logrado imponerse como un concepto autónomo. Ella constituye el alma del paradigma, es su centro nuclear, es la puerta y el espacio, la materia misma del modelo. Sin ella, las

---

241 Houssaye Jean, Spécificité et dénégation de la pédagogie, Revue Française de Pédagogie”, 1997, n° 120, juillet-Septembre, 1997.

Ciencias de la Educación no tendrían razón de ser y, mucho menos, existirían; lo cual no significa que la pedagogía sea reductible a la denominación del paradigma.

Pero si ello es así, ¿quiénes y cuándo han querido que ella no aparezca en medio de la nobleza, y más bien en un acto simbólico, la han relegado algunas veces al lugar más oscuro, «*a la chambre de bonne?*». Y cuando de ella se necesitaba algo especial, la llamaban para, luego, estrujarla y, sobre su rostro, asignarle los peores calificativos. Toda esta historia tiene sus orígenes antes de Durkheim. En un primer momento se encuentran personalidades como Binet, Bouchet, Bovet, Claparède quienes eran partidarios de una «*pédagogie scientifique*». De éstos, Binet, Claparède, Dottrens y Simon reclamaban que la pedagogía no existía como tal, que ella no podía ser una ciencia. Para ello se apoyaban en la idea fundamental de que la enseñanza y los aprendizajes eran, en esencia, experienciales. Así, llegaron a dominar, durante un largo periodo de la historia del paradigma, a la pedagogía sobre la etiqueta de «*pédagogie expérimental*». Este acto pudo ser posible con la complicidad de los filósofos y de los psicólogos. De este grupo, Claparède impulsa la idea de la construcción de la ciencia pedagógica, mientras que Bain, Buyse, Compayré, Marion, Lapie y de la Vaissière eran proclives a la constitución de una «*Science de la «Education*», en singular. Hacia los años 1957, Miliaret, Avanzini, Debesse y los pedagogos más contemporáneos han logrado estabilizarla en lo que hoy se conoce como las ciencias de la educación. Es claro que la dominante mayor del germen del paradigma estuvo bajo la potencia de la psicología. Ella pretendía que, por su sola actividad, el arte de enseñar era insuficiente si no se apoyaba en la ciencia. La ciencia humana, en estos momentos,

creía poseerla esta disciplina; «la cuestión consistía en la pregunta sobre ¿cómo transformar en normas, en preceptos, las «leyes» de la inteligencia, de la memoria recientemente descubiertas?»<sup>242</sup>. Así, Alexander Bain, en un libro titulado «*La Science de l'éducation*», escribía que el arte de enseñar debía llevarse al campo de las leyes mejor demostradas de la inteligencia y de la memoria. Por su parte, Lucien Cellerier, en la segunda edición de su «*Esquisse d'une discipline pédagogique*», definía a esta ciencia como la ciencia de los preceptores de un arte, que estaban destinados a elaborar unas leyes específicas<sup>243</sup>. De esta historia, el profesor Château, que tenía a cargo una materia de Pedagogía en la Universidad de Bordeaux, afirmaba que la pedagogía, por sí sola, era incapaz de ofrecer explicaciones a la realidad compleja de lo educativo. Para ello, «es necesario que demos la vuelta y miremos los avances de la psicología... ella, por sí misma, nos puede ofrecer las bases de una pedagogía válida»<sup>244</sup>.

Si de este lado de la psicología, la pedagogía quedaba sumida a los intereses y objetos de la disciplina, del lado de la filosofía aquella no escapaba a sus arremetidas. En el prefacio de una obra importante publicada en 1994 con el título «*La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui*»<sup>245</sup>, el profesor Daniel Hamelin comenta la impostura de algunos filósofos que, en el odio más radical y en la ignorancia propia de los especialistas, arman con coherencia, unos discursos para

---

242 Filloux, J. C., «Sciences de l'Education», en *Anthologie des Sciences de l'homme*, Tome 2, L'essor des sciences humaines, Paris, Dunod, 1993.

243 Sobre este plano, véase mi texto: «Descripción y análisis de los discursos de las Ciencias de la Educación en Francia». Universidad de Antioquia, diciembre de 1999.

244 Château J., «our une éducation scientifique, RFP, N° 1, 1967.

245 Bajo la dirección de Houssaye Jean, «*La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui*», Paris, Esf, 1994.

restarle crédito y seriedad a la pedagogía. El se refiere a Brunetière, «*homme de lettres*», académico de gran talla, profesor de la Escuela Normal Superior de la rue d'Ulm, que se dirigía a algunos pedagogos en los siguientes términos: «Ayons avant tout des professeurs qui ne songent qu'à professer, et moquons-nous de la pédagogie!»<sup>246</sup>.

El punto de partida comienza en aquel entendimiento que los filósofos de la época tenían de los clásicos como Platón y Sócrates. En efecto, sobre ellos se apoyan para elucidar en un punto difuso que la pedagogía se asimilaba a los grandes sofistas, y la verdad de las ideas quedaba sólo en el plano de la enseñanza. Se apoyaban, con fuerza, en la enseñanza de la Filosofía, para lo cual no era exigente una «pedagogía» que estructurara un saber *a priori* y paidogógico. La relación con los bienes más puros de esta disciplina podía ser disuelta en la cumbre de una transmisión real de dicho saber. ¿Para qué acudir a un discurso fuera de la realidad, si la propia filosofía poseía todo el saber? Así, pareciera ser que de la misma forma metafórica como Platón mata a Sócrates, la Filosofía mata a la pedagogía al tomarse, ella misma, como un discurso legítimo sobre la educación.

Fue, en efecto, hacia finales del siglo XIX, como lo señala Charbonnel, cuando «los filósofos redujeron a la pedagogía a la psicología de la Educación»<sup>247</sup>. Pero, ¿qué filósofos? Pues, Compayré, Marion, Buisson, Pécaut, Gréard y Thamin. La base fundamental de una tal decisión consistía en que al reducir a la pedagogía a una “*ciencia de la educación*” como una forma de psicología aplicada en el seno mismo de la filosofía, ésta, luego,

---

246 Brunetière, J., *Education et instruction*, Paris, Vrin, 1985.

247 Charbonnel N., *Pour une critique de la raison*, Berne, Peter Lang, 1988.

podría dominar las riendas del saber escolar. La psicología aplicada a la educación será el objeto fundamental de los cursos de las Escuelas Normales primarias y superiores de este periodo<sup>248</sup>. Parecería, entonces, que la pedagogía no podía ser más que una psicopedagogía de la Educación y, para ello, los filósofos hicieron la «gran alianza» con la psicología.

### **Rol de la Psicología y la Filosofía**

En todo este movimiento de dominio, la pedagogía ha resistido alcanzado su independencia tanto de la una como de la otra. Del lado de los filósofos, si bien existe un gran interés por volver al debate, no obstante la pedagogía y sus defensores han logrado, en treinta años, armarse de recursos teóricos y de prácticas validadas con amplitud. Prueba de ello son los intensos debates que se han dado entre pedagogos y filósofos. El más reciente se dio en el año de 1991. Fikielkraunt se viene lanza en ristre contra los pedagogos, en particular, contra Meirieu y algunos miembros del grupo de Lyon. De dichos debates, aparece, en efecto publicado el libro, "*Emile, reviens vite, ils sont devenus fous*". Con este texto, los profesores Meirieu y Develay demostraron la "autonomía de la Pedagogía"<sup>249</sup>. Luego, circula, dos años después, un tratado de ciencias humanas, en el que se inserta a las Ciencias de la

---

248 Houssaye, J., Op. cit. p. 85.

249 Es importante comprender la estructura del libro. En la primera parte, los autores abordan los alegatos, las increpaciones que el filósofo Fikielkraunt les dirige. La segunda parte está organizada por objeciones, donde el pedagogo y el didacta desarrollan sus puntos argumentativos, y finalmente, la tercera parte alude a la elucidación. Son tres partes, las cuales, a manera de coloquio, permiten ver la importancia de lo pedagógico en sus múltiples tramas conceptuales (escuela, niño, niña, profesor, institución, ritmos, aprendizajes, derechos del niño...). Por este aspecto, el libro guarda una importancia histórica en Francia, a pesar de que los mismos franceses no supieron valorar el texto.

Educación, escrito por uno de los más fervientes defensores de la Pedagogía, J.C. Filloux<sup>250</sup>. Siete años después, de nuevo Fikielkraunt arremete contra la Pedagogía; esto, a propósito de la reforma del Liceo, impulsada por el Ministro de Educación, Jean Claude Allegre, que en colaboración con Edgar Morin y Philippe Meirieu, trazan las pautas para organizar mejor el Liceo y, en este orden, abren el debate hacia la constitución de un pensamiento educativo amplio, plural y democrático. A pesar de estos duros debates, la pedagogía cuenta con grandes aliados de la Filosofía como ha sido Olivier Reboul, quien escribiera dos textos fundamentales para las Ciencias de la Educación y, por esta vía, para la pedagogía: “*Philosophie de l’Education y les valeurs de l’éducation*”.

Del lado de la Psicología, la Pedagogía se emancipó de la psicología educativa cuando alcanzó su plena autonomía, cuando se apropió, en un momento histórico reciente, de la “inteligencia de los instrumentos de inteligibilidad de las Ciencias Humanas, de la cual hace parte la psicología escolar”. En este plano, la pedagogía se hizo Ciencias Humanas sin desprenderse de ellas, y al identificar a los objetos de búsqueda como el desarrollo del niño en el espacio escolar y en su socialización -entendido éste como hecho educativo-, supo comprender que el pedagogo al estar frente al niño podía explicar mejor su crecimiento, su desarrollo, sus emociones y deseos, etc. Los saberes, traducidos como aprendizajes, le posibilitaron, con fuerza, al pedagogo, explicar lo que la psicología apenas podía esclarecer. El carácter cercano del pedagogo respecto al niño se convirtió en una fuente inagotable de explicación. De esta forma, el hecho educativo

---

250 Filloux, J.C., y Maisonneuve, J., *Anthologie des Sciences de l’homme*, Tome 2, «L’essor des sciences humaines», Paris, Dunod, 1993.

es la base que permitiría explicar hasta nuestros días la autonomía de la pedagogía y, en esta dirección, ella le dice a la psicología cómo hacer y por qué hacer, cómo actuar y cómo entender todo aquello que se juega en términos de complejidad del sujeto educable. Así, la psicología escolar, reducida a su objeto inmediato, fue cediendo a la fuerza esclarecedora de la pedagogía, al punto en que aquella necesita de ésta para poder hacer más y mejor.

Respecto a la práctica y la realidad que acontece en el espacio escolar, la pedagogía se pronuncia de manera decidida sobre el mundo de la vida, sobre los campos: político, económico y social. De esta forma, ella puede ser vista como el espacio donde el educar se convierte en su terreno de estudio. Algunos teóricos del paradigma consideran que la Pedagogía debe operar, de modo empírico; en caso contrario, su acción se vería reducida a una simple pretensión de buena voluntad. Esta visión positivista de la pedagogía es contemporánea con la percepción que se tenía de ella en la década de los setenta, justo antes de que la Didáctica apareciera en el paradigma como un campo discursivo autónomo, producto de los desarrollos complejos del aprender y del enseñar. De este modo, se parte del principio de que la educación es el elemento fundamental sin el cual el ser humano no lograría su pleno desarrollo; ella tiene lugar dentro de un contexto y en la relación histórica con los procesos sociales. Esta característica sobresale, en particular, cuando se han establecido algunos elementos que permiten visualizar el desarrollo del pensamiento y la conformación de lo social. De tal forma que el estudio de la pedagogía no puede estar aislado de elementos tales como: el espacio, el tiempo, las relaciones sociales, la educación, el sistema, el conocimiento, los saberes, la persona

y sus relaciones con otras personas, la búsqueda del desarrollo permanente, el deseo, el otro, la motivación, una ética, etcétera. En todo, el lugar de la pedagogía en el seno de las ciencias de la educación es preciso. Reúne a un grupo numeroso de sujetos que piensan las cuestiones de la educación. Brinda explicaciones sobre el acto educativo; crea condiciones sociales y políticas para que el proyecto de educación se ajuste a los principios que rigen la sociedad; analiza las prácticas y deduce sistemas de enseñanza; requiere de modelos pedagógicos como la Escuela Nueva, La pedagogía diferenciada, La pedagogía no directiva. Estos modelos no son ajenos a los principios rectores de las ciencias de la educación. Por el contrario, les permiten a ellas encontrar un espacio práctico, unas teorías de referencia, unas formas de encarar la enseñanza, unos medios y dispositivos siempre heurísticos que alimentan sus propios discursos universales sobre la educación. La pedagogía no es una forma de hacer, sino una manera de reflexionar lo que se hace y por esta vía, ella le aporta a las Ciencias de la Educación una mirada filosófica para pensar aún más el hecho y el acto educativo.

A manera de cierre de esta parte, diremos que el lugar que ocupa la pedagogía en el seno de las ciencias de la educación lo confiere la relación estrecha entre ella y el conjunto de las ciencias de esta disciplina universitaria. Tal vínculo es más recíproco y menos desigual. Al pedagogo se le reconoce como un sujeto que sabe comprender el acto educativo, porque interpreta los signos que dicho acto encierra. Por su capacidad de comprensión y el ejercicio hermenéutico implícito, el pedagogo es un sujeto capaz de orientar las discusiones entre las ciencias. Ello no excluye que él sea un teórico de los datos que las otras ciencias producen,

pues se apoya en ellos, para exponer la forma como los signos van emergiendo en las relaciones entre los sujetos. Es un teórico práctico en la medida en que analiza su propia práctica, la estudia, la objetiva con miras a producir, primeramente, un análisis sobre su práctica. Él se piensa en la situación, en los juegos de poder que la relación educativa encierra, en los efectos que producen las decisiones políticas en torno a los aprendizajes, a la enseñanza; él aprende a leer los signos y símbolos de la relación intersubjetiva que el vínculo humano provoca en los espacios concretos como el del aula de clase. El pedagogo se aparenta a un filósofo, a un sociólogo, a un antropólogo, a un economista de la educación sin ser exactamente un especialista. De otro modo, el pedagogo podría asimilarse a la gran voz que explica lo que los datos encierran, ocultan e invisibilizan. En otros términos, el pedagogo tiene el encargo de hacer emerger los gestos de los datos, el atrás de las palabras, el sentido de lo que la investigación educativa produce. Por el gesto, él se convierte en un gran hermeneuta de las ciencias de la educación. A la vez que se interroga sobre las bases epistemológicas de esta disciplina universitaria, contribuye con sus discursos para que ella delimite aún más su territorio. En todo, la pedagogía y aquellos que se reclaman en sus discursos gozan de un espacio privilegiado y universitario como lo son las ciencias de la educación. Tal vez sin este espacio, este territorio y esta geografía, él se perdería, viviría una especie de existencia sin filiación. El gran mérito de las ciencias de la educación es que ella se presenta como un lugar de filiación para los pedagogos. Él tiene la libertad de interpelar aquellos discursos que circulan al interior de dicha disciplina universitaria, pero también de crear, organizar y hacer circular sus propios discursos. En verdad, entonces, la pedagogía ocupa un lugar central en las

ciencias de la educación porque sabe interrogar, de manera original y diferente, lo que las otras ciencias hacen. El saber, el saber hacer, el saber ser, se explican de un modo diferente a como lo explica la didáctica, la sociología o la historia. Por eso, la importancia de las ciencias de la educación, creemos, consiste en ser un espacio institucional, un referente de cultura y un medio de saber.

## **CAPÍTULO 5**

### **LA DIDÁCTICA**

#### **«Lugar en las Ciencias de la Educación»**

La didáctica no necesariamente es una metodología para enseñar el contenido de un programa escolar. El proyecto didáctico apunta a permitir la comprensión del saber del estudiante a partir de cuestionamientos antropológicos, epistemológicos y éticos\*

Dado que la comprensión, la interpretación y el sentido de los textos en la tradición constituye el centro de nuestro más vivo interés nos parece oportuno dirigir nuestra atención a la especificidad de la didáctica en tres direcciones: como disciplina científica, como sistema de aprendizaje y como espacio de investigación en las ciencias de la educación. Este ejercicio tiene sus ventajas. Primeramente, nos permite aislar los textos y encontrar sus significados; orientar los discursos e interpretar sus sentidos. En segundo lugar, abordar una cuestión en relación con la experiencia. Este aspecto es de suma importancia porque un problema es una pregunta que no tiene cierre. Toda pregunta es fundamental para los trabajos

---

\*. «Il est proposé que la didactique ne soit pas seulement une méthodologie pour permettre d'enseigner avec le maximum de succès un contenu d'un programme scolaire. Le projet didactique est spécifié comme devant permettre de comprendre le rapport au savoir de l'élève à partir de questionnements anthropologiques, épistémologiques et éthiques». Michel Develay, Revista Francesa de Pedagogía, N° 120, Julio-Septiembre, 1999, INRP.

del investigador y es importante para aquél que se interroga lo que hace, estudia y piensa. Finalmente, el horizonte de la comprensión y el sentido tiene la virtud de obligarnos a fijar nuestra atención sobre los «gestos» del texto, de interpretar sus orientaciones y de retener lo que ellos mismos no exponen de manera abierta. En toda producción escrita siempre hay un «algo» oculto, un signo que nos interpela abiertamente y que por ser signo, encierra un universo. Este último consiste precisamente en su invisibilidad. Descubrirlo, resaltarlo y relacionarlo en el conjunto de la obra tiene una importancia singular para quien se da a la tarea de interpretar. Así como la lectura es una forma de escalera<sup>251</sup>, la interpretación es un laberinto y la comprensión una práctica de totalidad; la comprensión se dirige al fenómeno como algo dado; cuando él surge nos interpela y en tal acto sentimos la obligación de comprender. De ahí que comprender sea una actividad intelectual que escapa a la lógica de la ciencia, que va más allá de la deducción de las teorías generales y de la aplicación de sus postulados. No está vinculada con la «verdad» tal como lo sugiere el discurso de la ciencia formal<sup>252</sup>, sino con el sentir profundo de otra forma de verdad por fuera de la racionalidad técnica, y de la práctica social del poder de la ciencia. Por todo esto, consideramos oportuno interrogar, comprender e interpretar el lugar que ocupa la didáctica en el seno de las ciencias de la educación. Para ello postulamos el siguiente interrogante ¿si la didáctica es un corpus teórico sobre los aprendizajes, cuáles son sus aportes a las ciencias de la educación, qué relación mantiene con la pedagogía y qué

---

251 Thérien Gilles, *Lectura, Imaginación y Memoria*, Cali, Universidad del Valle, Colección artes y humanidades, 2005, pp. 23-42.

252 Vease, por ejemplo, Albert Hans, *Razón crítica y práctica social*, Barcelona, Paidós, 2002. Especialmente pp. 90-98.

significado guarda en la historia del paradigma? Esperamos con este interrogante despejar el camino, pues nos permite comprender el significado que ella encierra, aspecto éste que no desarrollamos en nuestra más reciente publicación<sup>253</sup>.

¿Qué importancia tiene para la didáctica un recorrido histórico sobre el saber científico? Con seguridad para algunos no tenga ninguno, en particular en nuestro medio, cuando ella es comprendida como un recetario de técnicas, un método que un profesor aplica para enseñar en el aula de clase. Sabemos muy bien que ella surge en el escenario francés con el aumento y acomodación permanente del conocimiento científico, así como de las problemáticas que surgen en los procesos de transmisión y apropiación del saber escolar. No se puede desconocer que ella recoge la interpretación de la ciencia, la convierte en su objeto de estudio; especialmente en sus dimensiones de representación y de apropiación<sup>254</sup>. El conocimiento sigue una evolución histórica firme, importante para la especie humana aunque insuficiente todavía para darle respuesta a muchos enigmas de la vida. Su importancia es crucial para la didáctica en la medida en que a ella le corresponde comprender los saberes que la ciencia produce. Aquí el saber de la ciencia se entiende más como una forma de comprensión de la actividad. Cuando el científico explica lo que hace, cuando el conjunto de conocimientos se ponen en circulación y se crean unos «ejércitos de investigadores» para interpretarlos, se produce el saber científico. Frente a esto surge otra pregunta: ¿Qué papel juega la didáctica en la

---

253 Nos referimos al libro *Didáctica, Pedagogía y Saber*.

254 Astolfi, Jean Pierre, «Savoirs et savoir-faire dans le métier de l'enseignant: un point de vue didactique», en *Savoir et savoir-faire, Les entretiens Nathan*, Paris, Nathan pédagogie, Actes V, 1995, pp. 105-115.

reconstrucción del conocimiento y del saber? No cabe duda que la didáctica, como lo veremos más adelante, tiene como finalidad desarrollar el cómo, es decir, la manera y el método que nos permiten acceder de modo directo y extraordinario al patrimonio de los saberes. En cuanto ella es, así mismo, conocimiento, la pedagogía se propone como la forma directa de hacer posible ese cómo, así como la condición para enriquecer el contexto educativo. Esto último nos advierte algo especial. ¿Quién es pedagogo y quién didacta? ¿Un pedagogo es un didacta de otro modo?

### **La década de los setenta**

En la década de los 70, la didáctica nace, en rigor, con el despertar de la enseñanza de los saberes en el campo de la escuela primaria y del bachillerato en las Escuelas Normales que en lo sucesivo se ven confrontados a la formación disciplinar de las profesiones<sup>255</sup>. A la par, la promulgación de la Ley de Julio de 1971 preveía la formación de adultos e imponía a las nascentes ciencias de la educación un campo de reflexión y de enseñanza en esta vía: la formación permanente y continua. Este campo inauguraba así mismo nuevos espacios de profesionalización y originales estructuras que atendía la formación de los sujetos. El apogeo de la industria, la reconversión de algunas profesiones. El surgimiento y la actualización de los saberes impactarían el sistema escolar en su conjunto. La formación de los profesores que estaba en manos de las escuelas normales se vería afectada por las

---

255 Lelievre Claude, «Les changements intervenus dans le système éducatif ces vingt-cinq dernières années et les modifications de recherches en éducation» en 25 ans de Sciences de l'éducation, Bordeaux, 1967-1992, Université de Bordeaux II, 1994, p. 31.

nuevas prácticas y desarrollos de la economía, la técnica y la transmisión de los saberes científicos. La escuela en su conjunto y los posprogramas sufrieron una transformación importante. Si bien los contenidos de éstos aún permanecían «enciclopédicos», las prácticas escolares eran diferentes. Una cultura escolar común parecía resquebrajarse. Los mismos contenidos para los sujetos imponían nuevos procesos, nuevas técnicas: una didáctica. Las transformaciones culturales y los cambios en la economía, junto al surgimiento de nuevas prácticas y formas de relación entre los sujetos impondrían nuevas maneras de comprensión de los saberes escolares. En todo, «la didáctica estaba ausente del texto reglamentario de las ciencias de la educación, aunque en la práctica estaba implícita en la «pedagogía» de la primera edición de la *enciclopedia universalis* de 1968»<sup>256</sup>.

Ella, entonces, surge en un contexto de profundas transformaciones escolares, sociales, culturales, políticas y económicas que van de 1970 a 1990. Se podría decir que dichas transformaciones están marcadas por cambios profundos del Estado hacia lo escolar cuyos inicios tienen lugar medio siglo atrás. La escuela, que era un asunto de la Iglesia, con la tercera república las cosas bascularían hacia un nuevo rol estatal según las siguientes características: en primer lugar, «el estado educador en la línea de Jules Ferry le inculcaría a la juventud los derechos del Hombre y la moral natural en la primaria y las humanidades en la secundaria. Esta moral natural, legítima en la escuela de 1902, es una moral del dominio de sí y del control de la razón sobre el deseo; una moral que encuentra a la vez en la tradición filosófica, en la justa medida burguesa y campesina

---

256 *Ibíd.* p. 31.

y en la aspiración del movimiento obrero de una dignidad reconocida como fundamental. La acción del Estado es política, filosófica, moral y cultural y no económica. Más exactamente, el Estado educador no cumple una función económica sino de manera indirecta; pacifica a la sociedad y asegura el orden necesario para la prosperidad de la burguesía»<sup>257</sup>. En segundo lugar, la escuela del Estado desarrollista -1960-1980- estaría marcada por la obligación escolar fijada por la ordenanza de 1959; la creación de los colegios de enseñanza secundaria pueden simbólicamente ser consideradas como las dos grandes medidas que marcan el paso hacia un estilo diferente de articulación entre la escuela y el Estado<sup>258</sup>. De una lógica de integración escolar a una lógica de inserción económica y desarrollo, la escuela vendría a ocupar un lugar estratégico en las prácticas del Estado. Esta lógica tendría por referentes esenciales una nueva forma de pensar la enseñanza centrada sobre la importancia de lo económico y un nuevo modelo de gestión tan característicos de todos los países industrializados. Las nuevas estructuras del empleo y de sus campos de desempeño impondrían la necesidad de un cambio en la política para el campo escolar<sup>259</sup>. Los cambios que la escuela presenta en este periodo responden, entonces, a una transformación en la sociedad: el paso a un modo de reproducción de individuos en tanto que fuerza de trabajo en función de las demandas y competencias exigen una cualificación certificada<sup>260</sup>. Estos cambios desencadenarían nuevos análisis sobre la escuela, sobre sus efectivos, sus

---

257 Charlot Bernard, «La territorialisation des politiques éducatives» en *L'Ecole et le Territoire*, Paris, Payot, 1994, pp. 28.

258 De Queiroz Jean- Manuel, *L'Ecole et ses sociologies*, Paris, Nathan/Université, 1995, p.94.

259 *Ibíd.* p. 94.

260 *Ibíd.* p. 94.

políticas y su relación con las regiones. Finalmente, el Estado regulador cuyo punto de partida tendría lugar después de la década de los años ochentas estaría marcado por la igualdad de oportunidades. Impondría esta nueva forma de comprensión de lo escolar una planificación del sistema centralizado, unificando a la escuela sobre la base de la heterogeneidad de los efectivos que ella debe atender. En este orden, surgirán las medidas de implicación local, lo que impulsaría la descentralización. Los colegios y liceos cambian de estatus y devienen establecimientos públicos locales de enseñanza, dotados de una autonomía pedagógica, administrativa y financiera. Las «zonas de educación prioritaria» introducen una nueva base de localización, «de ahora en adelante deja de tener sentido el establecimiento como una unidad aislada para darle paso a un conjunto de establecimientos reunidos en un mismo espacio geográfico identificable por sus problemas, especialmente los que tienen que ver con el fracaso escolar»<sup>261</sup>.

En líneas generales, la evolución de la escuela desde la promulgación de la ley de laicidad y la separación del estado y la Iglesia Católica dejará ver un desarrollo sostenido marcado por los principios de la moral pública, la cohesión social, la diferencia, la igualdad de oportunidades y el lugar del sujeto en el gran proyecto de sociedad. Estos conceptos gestarían un nuevo concepto de escuela. Ella debe ser un espacio de integración de los sujetos al mismo tiempo que un lugar de tratamiento de las diferencias culturales según el orden de la sociedad de bienestar. Por todo, las transformaciones serán

---

261 *Ibíd.* p. 97. Los ZEP aparecen más como una forma de control de las regiones geográficas urbanas con mayores problemas de integración social y cultural. Por lo general están ubicados en los grandes suburbios de las ciudades en donde vive la inmigración y los franceses pobres.

decisivas para el campo de la didáctica en la medida en que a ella se le pedirá reflexionar los saberes sociales, científicos, escolares y tecnológicos de cara a los desafíos inesperados que la economía mundial impone. Por eso, la investigación, las competencias de los saberes escolares y la profesionalidad de los profesores constituyen un punto material urgente y obligado para hacer frente a las mismas transformaciones. En este orden, la didáctica es un espacio de reflexión de los saberes en aquello que les es propio. No se trataría de una ingeniería, tampoco de unas «metodologías» adaptadas a las exigentes realidades de la enseñanza, sino de un campo de investigación que explicaría, en lo sucesivo, los modos del aprendizaje, las prácticas y los discursos económicos afectados por las prácticas del bienestar. Lo que se enseña y se transmite en la escuela obedece más a unos flujos de poder societal que a las tentativas de la razón del Estado. Por ello es que la didáctica se dirige más a pensar las condiciones del aprendizaje y menos a las condiciones de la enseñanza; aunque esta última sea su terreno de actuación. La finalidad de la didáctica se encuentra, precisamente, en los aprendizajes. Y esto porque ellos no pueden aparecer como simples obsesiones políticas, tampoco como un conglomerado de intenciones sociales y mucho menos como un sistema de medios. Los aprendizajes dan cuenta de las evoluciones de la sociedad al mismo tiempo que impone una lectura sobre la dimensión intelectual de los individuos. Como sistema social y el orden que impone, los aprendizajes adquieren una dimensión social y cultural, económica y política, biológica y neuronal. La conjunción de dichas dimensiones se convierte en el discurso social: la escuela piensa los aprendizajes, el destino de los alumnos y las funciones que desempeñarán en la vida común.

En esta línea, el carácter de la investigación impulsada por las colectividades territoriales, la empresa y los organismos públicos como la Dirección de la Investigación y de Estudios Doctorales vendría a favorecer la emergencia y consolidación de la didáctica en tanto espacio de saber escolar. Este organismo dinamizaría la investigación en cinco grandes frentes: «Territorialización de las políticas de educación y de formación; investigación y profesionalización en la educación superior; Aprendizajes y didácticas; didáctica de disciplinas tecnológicas y las investigaciones sobre los institutos universitarios de formación de docentes»<sup>262</sup>. La didáctica se fortalece como campo de estudio por los sujetos de verdad que ella estudia. Los aprendizajes y los dispositivos de enseñanza en el aula de clase constituyen su principal preocupación. En todo, existen algunas huellas que nos informan de los cambios producidos en la escuela, las formas como se van articulando nuevos dispositivos de saber y especialmente, el impacto que tiene la mirada de las ciencias humanas en los saberes escolares. Este último, consideramos es de suma importancia pues a él le debemos un discurso distinto sobre la escuela, los sujetos y sus relaciones en la sociedad.

### **Aportes de las ciencias humanas**

Heredera de las ciencias humanas, la didáctica al igual que el conjunto de las ciencias de la educación y la pedagogía, se beneficia de los aportes que ellas producen. El hombre en sus dimensiones será objeto de miradas juiciosas y de estudios detallados. Para la educación, las ciencias humanas representan un espacio naturalmente importante, pues explican las

---

262 *Ibíd.* p. 34.

relaciones que mantienen los sujetos con los saberes, sus prácticas, los intercambios humanos, las maneras simbólicas o no de la relación de sí, con los otros y con Dios. Sobretudo, la gran cuestión de las ciencias humanas consiste en perpetuar un campo de estudio sobre el hombre en tanto ser especial. Por esto, la sociología representa un campo de saber bastante especial para la didáctica en dos órdenes: en lo referente al valor y significado que guardan los saberes en la ciencia como producciones sociales importantes y en la constitución de una identidad disciplinar. Sus grados de importancia residen en las cohesiones entre los sujetos y los campos de actuación. La ciencia en este sentido no se restringe a la sola producción de formas de explicación, tampoco a la demarcación de sectores de conocimiento y mucho menos a las prácticas de verdad que ella genera por su actividad. La ciencia representa un gran símbolo para la sociedad en la medida en que ella es portadora y agenciadora de habitus. Las luchas y las posiciones que los sujetos ocupan en el campo de la ciencia se convierten en un valor supremo y en un símbolo de status y de imagen a seguir. La producción de la ciencia adviene un valor social de referencia importante al punto que demanda una transposición en el espacio escolar. Como objeto social, la ciencia es abordada sociológicamente en tanto producción de ritos, prácticas y discursos que cohesionan y le dan sentido a las relaciones sociales entre los individuos. La ciencia es productora de saber y como tal merece ser estudiada, comprendida y explicada de manera diferente a como lo explica ella misma y sus epistemologías de referencia<sup>263</sup>. «El conocimiento en tanto bien humano promueve la aceptación racional como acto cognitivo gobernado por estándares

---

263 Rescher Nicolas, Razón y valores en la era científico-tecnológica, Buenos Aires, Paidós, 1999, pp. 103-113.

normativos apropiados, de modo que la investigación misma puede y debe ser vista como una forma de actividad práctica: como una praxis cognitiva gobernada por normas y criterios»<sup>264</sup>. Esas prácticas del conocimiento se vuelven objeto social por la representación y el poder que promueve entre los individuos. Así como la ciencia adviene un valor social de referencia, las identidades profesionales se convierten en los modos de referencia obligados entre los sujetos, sus formas de vida y sus puntos de vista. Las identidades profesionales como prácticas del mundo vivido en el trabajo, la trayectoria socio-profesional y el movimiento del empleo y la manera como los individuos aprenden las prácticas legítimas y singulares de su profesión<sup>265</sup> son fuente de información para la escuela. En todo, el mundo del trabajo, los saberes sociales de referencia, la lengua dominante, las referencias al mundo del trabajo, la economía que la orienta y las formas discursivas de las políticas vienen a plegarse a los modos de referencia que consolida la religión en la sociedad. Así, entonces, observamos en la comprensión del campo didáctico una relación estrecha entre las ciencias humanas, el valor de los saberes sociales y escolares y las identidades profesionales. Esta relación no es explícita en tanto ella se reclama de una autonomía en construcción. No obstante, percibimos los aportes del campo de las ciencias humanas hacia el objeto de la didáctica y esto llama nuestra atención. Especialmente de la sociología, la antropología, la psicología social y del desarrollo de la inteligencia, el psicoanálisis y la epistemología. Puede ser también, que la etnología provoque algún tipo de efecto en las prácticas de limitación del objeto de la didáctica, aunque este

---

264 *Ibíd.* p. 104.

265 Dubar Claude, *La socialisation: Construction des identités sociales y professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1995, pp 199-215.

asunto no es tan preciso como lo quisiéramos.

En primer lugar, la sociología escolar heredera del pensamiento durkheniano le aportará a la didáctica profundas explicaciones sobre las prácticas del aula de clase y sus conexiones con la institución escolar<sup>266</sup>. Las desigualdades escolares, las diferencias y la localización de los efectivos, las prácticas de distribución de los saberes, los modos de acceso a la cultura dominante y la permanencia de los símbolos de clase, los tipos de la escuela según la ubicación geográfica; la división social de las prácticas y habitus escolares y las modalidades pedagógicas subyacentes se convierten en objetos de información importantes para la didáctica. Principalmente porque ella encuentra explicaciones en torno al acceso al saber en sus dimensiones de creación, circulación y apropiación. También, porque le informa sobre el estado de la escuela en las mutaciones sociales, en la simbología de la reproducción y en las construcciones culturales propias de un sistema económico de bienestar. Además, la didáctica se apoya en la sociología en cuanto esta traza el mapa de la escuela, sus diferencias, dimensiones, políticas y relaciones entre sectores. Pero sobretodo, porque da cuenta de las prácticas de selección y división social de los saberes y sus modos de enseñanza en las aulas de clase. Así, el saber de la sociología permite que la didáctica sume al sujeto escolar, como una fuente de reflexión ponderada, un punto de vista y un discurso dirigido siempre a los aprendizajes, su escolarización y lo que ella guarda en términos de inserción social.

En segundo lugar, la antropología portadora de un saber

---

<sup>266</sup> Léger Alain y Tripier Maryse, *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris, Meridinas Klincksiek, 1986.

sobre el ser humano y su cultura le permitirá a la didáctica construir su objeto y explicar las representaciones. Ella, como sabemos, ha construido su objeto en las relaciones que mantienen, simbólicamente, los individuos, su mundo dado y sus prácticas de explicación de lo imaginario. Los íconos de la cultura en los ambientes de la urbanidad, el clan, el grupo, la familia, el gesto y las prácticas religiosas, los mundos posibles, las relaciones con la naturaleza y los valores que guardan para el ser humano las prácticas del comer, del vivir y de la felicidad, sustraen la experiencia genuina a una práctica del como sí. El símbolo de la cultura en sus perpetuas transformaciones y deslocalizaciones impone nuevas y potentes lecturas. Lo humano asigna un valor simbólico a sus producciones y los ritos que lo acompañan evidencian formas de vinculación con el mundo y el universo. La cultura aparece aquí como el conjunto de costumbres, reglas, modos de vida que rigen el funcionamiento de la sociedad, el grupo, el clan, la tribu, etcétera. Si retenemos la noción antropológica de cultura «vinculada a un grupo organizado de ideas y de respuestas aprendidas compartidas por los miembros de una sociedad y característica de esta sociedad»<sup>267</sup>, observaremos una idea de estructura social que determina las representaciones de los sujetos respecto de los saberes agenciados y promovidos por medio de las prácticas y rituales de iniciación, verbal y corporal que tienen lugar en las sociedades los grupos y las familias. Por eso, estudiar una sociedad consiste en analizar y determinar cuáles son los roles que deben cumplir los miembros de dicha sociedad respecto a su ubicación en ella. Las representaciones, por tanto se convierten en roles y modos de intercambio simbólico al mismo tiempo que en mecanismos

---

267 Linton R., *De l'homme*, Paris, Minuit, 1968

de aprendizaje.

Dichos roles y la manera como los didactas observan en la práctica de transmisión sus valores de referencia los conduce a considerar un valor significativo capaz de explicar el saber. Aquí, entonces, el saber no asoma como un poder de conocimiento sino como una relación de sí y una relación con el otro por medio de símbolos cuyos contenidos explican el lugar de los sujetos, sus creencias, sus modos de pertenencia y las imágenes que se van construyendo paulatinamente en los sujetos vienen a chocar, de alguna manera, con la cultura homogénea de la escuela. El saber de la ciencia, de las disciplinas y de la misma institución escolar reactivan la contradicción entre el mundo de representaciones del sujeto y las que promueven el espacio escolar. Por todo, el estudio del hombre en la cultura, sus roles y valores se convierte en una fuente importante para la didáctica, especialmente por el poder de explicación de la representación y su vínculo estrecho con la cultura.

En tercer lugar, la psicología social buscará estudiar al ser humano en su doble relación de individuo en sociedad. «Se tratará de estudiar, describir, y de interpretar las estructuras y los procesos teniendo en cuenta los factores institucionales, grupales, interpersonales e individuales que se conjugan en el proceso mismo»<sup>268</sup>. El objeto de esta ciencia son las interacciones y las relaciones como factores sociales y psíquicos que intervienen en la conducta; las personas y los grupos en su medioambiente; los sistemas de intercambio según un sistema de roles y de signos. En general, ella se

---

268 Maisonneuve Jean, *Psychologie sociale*, En *Anthologie des Sciences de l'homme*, Tome 2, Paris, Dunod, 1993, pp. 123-135.

interesa por los fenómenos de la comunicación y de influencia con sus aspectos cognitivos, afectivos e ideológicos y sus alcances pragmáticos o simbólicos<sup>269</sup>. Es en esta disciplina, los aportes de Sege Moscovici serán decisivos para el campo de la didáctica. La representación será fundamental en tanto explica los modos de interacción entre los sujetos, el sujeto y su medio y las percepciones que surgen de dichos intercambios. La decisión de adoptar una orientación profesional se explica en los sujetos por los intercambios, representaciones y valores que circulan en los ambientes sociales, en la familia y con los otros sujetos. Los saberes que soportan positiva o negativamente una decisión en el individuo juegan un rol determinante en las prácticas escolares. La influencia del grupo, sus formas y modos de organización, las jerarquías explícitas como formas de objetivación del poder del jefe, también tienen un papel importante en las prácticas escolares. De hecho, la clasificación de los grupos y los modos como los sujetos se inscriben en ellos promueven sentimientos de fuerza, cohesión y voluntad. Estar o no en un grupo refleja las relaciones de afecto al par, a los otros y a sí mismo. Para el didacta, el grupo constituye una unidad de trabajo por el saber que moviliza, el poder de cohesión y las representaciones que impulsa. Estar en un grupo significa adherirse a los ideales del jefe, no estar sólo y fortalecer los vínculos como el afecto, la compañía y la solidaridad. El grupo simboliza un lugar, una familia, una práctica y una voz. Las relaciones de proximidad y heteronomía que promueve el estar en un grupo fecundan las posibilidades de un mejor sentimiento del lugar. El aula de clase en su heterogeneidad impone la conformación de grupos y los procesos de identidad de quienes allí se inscribe. Por eso

---

269 *Ibíd.* p. 124.

el grupo de aprendizaje<sup>270</sup> que impulsa Meirieu se dirige a organizar la tarea de la enseñanza a favor de quienes presentan menores patrimonios de saber, o quienes son depositarios de representaciones contrarias y desiguales respecto de la cultura escolar. En todo, esta ciencia es decisiva para los didactas en la medida en que le permite explicar la representación de manera distinta a como lo haría la psicología de la inteligencia. Pero también, porque la representación es la conjugación de diversos elementos y factores. Elementos de orden simbólico y a la vez sociales; factores internos que tienen lugar en el espacio mental del sujeto y externos por el conjunto de influencias que ejerce el medio sobre él.

En cuarto lugar, el psicoanálisis como campo de saber contribuirá para que la didáctica se dote de un conjunto de argumentos que le permitan explicar la representación en los términos de relación con el saber que mantienen los sujetos en su vida. Aunque esta noción es un poco vaga, sin embargo ocupa un lugar especial en las didácticas. En otros términos, «la relación con el saber y la relación con el mundo, consigo mismo y con los otros de un sujeto explica la confrontación que tiene lugar en el acto de aprender; la relación con el saber también se puede entender como el conjunto de relaciones que un sujeto establece con todo aquello que releva del aprendizaje y del saber; el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación,

---

270 Meirieu Philippe Apprendre oui..., mais, comment? Paris, Esf, 1994. «Grupo de aprendizaje es un grupo de trabajo en el que el formador se asegura de la participación de cada miembro a través de una distribución oportuna de los materiales y de la progresión de cada uno a través de la puesta en práctica de un modo de funcionamiento grupal que garantiza la realización de la operación mental requerida».

una ocasión, una obligación, vinculadas de alguna manera al aprendizaje y al saber y en esta medida es una relación lingüística, relación con el tiempo, con la actividad, el mundo y sobre el mundo, con los otros, consigo mismo en términos de capacidad»<sup>271</sup>. La relación con el saber le impone a los didactas la necesidad de explorar los modos como los sujetos se relacionan con lo que aprenden, la manera como lo hacen y los medios intelectuales que aplican. El rechazo o la aceptación de un saber explica las posiciones y energías invertidas; también el inconciente de un sujeto. El saber en su dimensión fantasmal e inconciente juega un rol determinante en los sujetos. Dependiendo de la historia del sujeto, de la relación con sus padres, de las demarcaciones con la madre y de la simbología que impone el deseo y la voluntad de aprender pueden ser explicados diversos problemas como el fracaso escolar. Por esto mismo, la didáctica al apropiarse los conceptos fundamentales de este campo de saber logra producir explicaciones sobre los comportamientos del aprendizaje y generar teorías de referencia. Ella explica el gusto por un saber y las apatías por otros. Siempre el sujeto de verdad será objeto de finas miradas de explicaciones que colindan con aquellas que el psicoanálisis elabora en su práctica de comprensión. Ciertamente, este campo de saber no explica, comprende a través de la elaboración de la palabra, los encadenamientos de las situaciones, las elaboraciones personales y por esto mismo escapa a la clínica tan dominante en otros campos conexos a ella. El sujeto en situación de elaboración recurre a la palabra y encuentra en ella el conjunto de significados de un pasado que lo marca y determina su historia. En el caso de los especialistas de la didáctica, no se trata de decir que ellos se convierten en

---

271 Charlot Bernard, *Du rapport au savoir: Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997, pp. 93.94.

los «psicos» del aula de clase, más bien son unos sujetos que por sus intereses con aquel campo de saber saben comprender muchos problemas que se vinculan y se expresan en la relación con el saber.

Finalmente, el saber de aprendizaje y el saber enseñar obligan a la didáctica a explorar la historia de los saberes escolares. Esta historia marca unas rutas, unos desarrollos, unos periodos, unas contingencias sucesivas las cuales vienen a determinar lo que se debe enseñar. La razón de la enseñanza dirigida al aprendizaje efectivo por parte de un alumno se convierte así en un amplio interrogante. Por ejemplo, cómo enseñar el concepto de calor y de velocidad sin conocer la historia en la que ellos surgen. Del mismo modo, cómo apreciar el surgimiento de un saber escolar por fuera de la pregunta cómo y por qué es objeto de enseñanza. La vigilancia epistemológica de los saberes es apreciada por el conjunto de especialistas de la didáctica. Ella tiene su explicación en la necesidad particular de la cultura escolar de los años setentas de explicar lo que se hace, de hacer visible su racionalidad, de comprender el modo y caminos de su surgimiento. Para la cultura francesa, no hay aprendizaje eficaz si el didacta no se da a la tarea de poner en blanco y negro el surgimiento de un saber. Tal como lo hemos pretendido desarrollar en nuestro libro sobre *Didáctica, Pedagogía y Saber*, la historia de la enseñanza de las matemáticas marca un rumbo y un horizonte exclusivo para el campo de la didáctica. Del mismo modo, la enseñanza del francés lengua extranjera y lengua primera o la enseñanza de la geografía y las ciencias económicas y sociales muestran un recorrido didáctico sui géneris.

El aporte de las ciencias humanas que hemos

referenciado nos anuncia un poderoso sistema de comprensión en múltiples aspectos. En primer lugar, la didáctica no surge como resultado de la técnica de la enseñanza. Ella supera esta mirada y se ubica en una región de saber digna de ser una disciplina científica. Esta característica hace que ella se desligue de la pedagogía y encuentre un camino hacia la autonomía. En segundo lugar, el hecho de visitar dichas ciencias le confiere un estatuto científico especial. De hecho, las disciplinas se construyen en contraposición de otras, en las luchas vivas contra los intereses o contra formas simbólicas del hacer científico. En este caso, la didáctica ve la necesidad de encontrar argumentos que le permitan definir su objeto y sus prácticas. En tercer lugar, la presencia fuerte de las ciencias humanas impone, en el imaginario colectivo, una dimensión humanista más que tecnicista. Se trata, en efecto, de asumir la relación con el saber como un asunto portador de humanidad. El alumno y el profesor están mediados por el saber y en éste se conjuga todo un universo de expectativas, relaciones, prácticas, símbolos y sentidos cuyos efectos son portadores de un modo de ser en la vida y en la sociedad. Por eso, el objeto de la didáctica hay que comprenderlo como un asunto de humanidad y no como un medio instrumental. La dimensión humana, entonces, se va incorporando a la didáctica a tal punto que las relaciones, explicaciones, investigaciones y prácticas del hacer escolar se orientan más hacia la comprensión que hacia la determinación. Un saber encarna la parte más humana del proyecto de vida de un sujeto y por esto mismo no puede ser considerado sólo desde una perspectiva técnica. De la misma forma, el especialista de la didáctica es un sujeto comprometido con una cierta visión del mundo, unos valores y unos discursos; estos se reafirman en el universo de lo humano y ello sella una especificidad incontestable: el didacta es ante

todo un sujeto que piensa la emergencia de la educación desde lo concreto de las situaciones humanas y ve en los saberes la incorporación de la tragedia, la alegría y las vicisitudes que impone todo esfuerzo por dominarlos. La apropiación no es relatada de la forma como lo hace la pedagogía, ella se detiene a observar el valor del saber en sus dificultades pero también en sus representaciones. La didáctica aparece como un proyecto incontestablemente institucional, social y político. Institucional, puesto que ha logrado tener asiento en las ciencias de la educación y dicho lugar deviene un punto de referencia para quienes se reconocen como portadores de unos saberes y unos intereses didácticos. Social, en la medida en que el saber no se refiere exclusivamente a lo que se transmite en el aula de clase, reclama para ello lo que acontece en el entorno del estudiante. Como forma de saber, ella instala un imaginario social potente al conferirle a los sujetos de saber un prestigio nacional y transnacional. El didacta es escuchado por su saber, pero también por lo que propone, investiga y crea. La didáctica en este orden es una institución típicamente francófona tal como lo sugiere Jiordan<sup>272</sup>. Este sello es digno de ser reconocido y valorado en su magnitud y, por lo mismo, retenido como una forma especial de la cultura francesa. En tanto institución política, la didáctica juega un rol determinante en la orientación de la escuela al proponer explicaciones sobre los aprendizajes, los saberes susceptibles de transposición y los modos de relación estrecha que surgen entre el profesor y el alumno. Por su valor de cohesión, ella apunta a esclarecer el lugar del alumno en el universo de los saberes, pero también en su universo de profesión: un alumno ejercita su oficio tal como lo hace el profesor. Desde el carácter de investigación,

---

272 Jiordan André, La corriente didáctica, en La pedagogía hoy, bajo la dirección de Guy Avanzini, México, Fce, 2000, p. 189.

ella formula profundas explicaciones sobre la relación saber, alumno y profesor y este sello conlleva su cuota ideológica. En todo, ella es un espacio de verdad y un espacio de saber y para lograr desarrollar estos dos aspectos ha creado unos conceptos de referencia susceptibles de armonizar su objeto.

### **Conceptos: rasgos generales**

Como lo hemos señalado en la historia del concepto<sup>273</sup>, dos figuras importantes del pensamiento francófono servirían de punto de partida teórico en la delimitación de la disciplina. El uno, que si bien es cierto ha caído un poco en el olvido entre los intelectuales, sin embargo en la cultura pedagógica francesa mantiene una vigencia vigorosa. Se trata, con precisión, del autor de «psicoanálisis del fuego», «poética de la ensoñación» y «La formación del espíritu científico», Gaston Bachelard. El segundo, de origen suizo, le heredó toda una obra completa sobre el niño y sus inteligencias. Jean Piaget ha permanecido y, sin que él lo sospeche, se ha tomado su obra como un marco de acción para comprender lo escolar. Con el primero, se lee una obra que, por encima de cualquier intento praxeológico inmediatista, permite que los didactas se acerquen a explicar el interés por considerar las representaciones de los estudiantes en ciertas didácticas<sup>274</sup>, en particular, aquellas que se fraguan entre los objetos y preocupaciones de las ciencias de carácter exacto. Se trata de fundar el acceso a la racionalidad sobre las dimensiones no racionales que estructuran toda forma de pensamiento. De su obra, los «Anarquistas de la Pedagogía» se apoyarían en el

---

273 Consúltese el primer capítulo de mi libro *Didáctica, Pedagogía y Saber*, Bogotá, Magisterio, 2005.

274 *Ibíd.* p. 62

concepto «obstáculo epistemológico» para activar el camino sobre las representaciones individuales, los objetos y los saberes. Dichas representaciones estarían ligadas en una proxemia de interés con aquello que los didactas han denominado como «la epistemología escolar». Jean Piaget, por su parte, se convertirá en la referencia psicológica. Sus propuestas relativas al valor de la experiencia, del intercambio, al conflicto socio-cognitivo permitirán fundar la idea de que la actividad del conocimiento proviene del educando y de sus intercambios con el medio. Por ello, no es para nada gratuito que uno de los teóricos más influyentes del pensamiento didáctico haya sido formado en «la pensée piagetienne», como él mismo lo ha reconocido, en público, en un evento sobre “*Savoirs et Compétences*”<sup>275</sup>: «El conocimiento es adaptación, es la gran lección que Piaget nos ha legado...»;<sup>276</sup> con esta frase, Gérard Vergnaud abrió su conferencia sobre los Aprendizajes, la Didáctica y la Formación, dejando al descubierto la herencia de uno de los más influyentes pensadores de la psicología en el mundo.

La segunda corriente de ideas que permite visualizar la influencia en la constitución de la Didáctica se encontraría en la confluencia entre psicología social y psicología cognitiva. Heredera la primera de la sociología, ha sabido operacionalizar, en forma válida, las relaciones entre psiquis y cultura, o entre la mente y lo social. La segunda, en cambio, arraigada en la tradición de lo mental, en particular, ha construido todo un complejo de explicaciones, que durante mucho tiempo dominaron el mundo escolar y sus realidades. En

---

275 Vergnaud, Gérard, «Apprentissage et didactique en formation professionnelle», Actes du Forum, Demos, Paris, Francia, 2000, pp. 127-146.

276 *Ibid.*, 127.

ciertas didácticas disciplinarias como la geografía, la historia e, inclusive, la enseñanza del francés —lengua materna y extranjera— el concepto operante y unificador era la representación, que constituye un extraño intercambio de semanticidades. Por un lado, simboliza la fijación *a priori* que todo educando elabora una vez entra en contacto con el objeto disciplinario. En el mismo momento en que ello sucede, el concepto de representación podría comprenderse como un obstáculo y un punto de apoyo. Obstáculo en la medida en que las representaciones no corresponden, de suyo, con la naturaleza de los objetos disciplinarios, y apoyo, en tanto dicha representación se convierte en la base de un *mínimum de solvencia*, así como en la capacidad para apropiarse un objeto determinado del saber.

En otras didácticas, como la de las matemáticas, el concepto de representación no constituyó un asunto primario. El concepto operante para este tipo se encontraría en la «transposición didáctica» y en el «contrato didáctico»<sup>277</sup>. Estos conceptos se van, paso a paso, irrigando por los otros campos de saber disciplinario. Entre los autores que más influencia han tenido en el desarrollo de esta «didáctica», se encuentran G. Vergnaud y Jean-François Richard. Este último, apoyándose en el campo de la psicología social, logrará argumentar que el proceso de apropiación y de representación está ubicado en el proceso activo de la mente<sup>278</sup>. A igual título que estos dos autores, figuras como Guy Brosseau contribuyen con la noción de «contrat didactique», lo expone, por primera vez, ante la

---

277 Vergnaud, G., «Quelques problèmes de la didactique à propos d'un exemple: les structures auditives». Première Atelier international de recherche en didactique de la physique". Lalonde-les- Maures, Paris, CNRC, 1983.

278 Ver, en especial, su texto *Les activités mentales*, Paris, Armand Colin, 1990.

comunidad de didactas, en 1979, con un trabajo titulado «Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques», en la Tercera Escuela de Didáctica de las Matemáticas. Esta noción va a jugar un papel muy importante para la didáctica, pues, tanto el docente como el alumno deben administrar la relación frente al saber, de la cual cada uno será responsable ante el otro en términos de conocimiento y de saber<sup>279</sup>.

Aunque esta noción abre el camino para una proliferación estimada de trabajos en el campo de las Matemáticas, es importante señalar, también, que los pedagogos la habían introducido mucho antes bajo el título de «el contrato pedagógico»<sup>280</sup>. Filloux, apoyándose en el psicoanálisis, demuestra que la relación pedagógica promueve, de manera inconsciente, una relación de tipo contractual fundada sobre un imaginario mítico e ideológico que se comparte, con reciprocidad, por los actores del hecho educativo, en especial, entre el alumno y el profesor. De esta manera, «en la noción de contrato didáctico, la especificidad de un contenido de saber (y no el método pedagógico puesto en obra) determina una naturaleza particular de las expectativas recíprocas tanto en el alumno como en el profesor. En esta óptica, se identifican, con rapidez, las problemáticas de la enseñanza en el corazón de la reflexión didáctica, la cual postula que la especificidad de un contenido determina la especificidad de un aprendizaje»<sup>281</sup>.

Así mismo, Yves Chevallard le aporta al campo de la

---

279 Develay Op. cit. p. 62.

280 Filloux, J.C., Du contrat pédagogique, Paris, Dunod, 1974.

281 Develay, M., Op. cit. p 62

Didáctica el concepto «Transposición didáctica», socializado, con amplitud, en aquella obra titulada con el mismo nombre en 1995 y publicada por la Editorial «*Pensée sauvage*», aunque no es, en rigor, autóctono de un matemático, pues, éste lo retoma de la noción del sociólogo Michel Verret<sup>282</sup>. Con este constructo se buscaba explicar los procesos que se producen en el paso de un saber científico a un saber común<sup>283</sup>. Esta es una forma de llamar la atención sobre los saberes de corte académicos, producto de los lenguajes que producen las comunidades científicas de manera «compartimentada». El descenso, por tanto, de tales lenguajes al ámbito «común» de los estudiantes, ocasiona una serie de procesos que, sin modificar la naturaleza del contenido, genera otras aproximaciones con el fin de que los usuarios se las apropien de manera directa. Este acto no ha de ser comprendido como una degradación de los lenguajes iniciales; más bien, busca en su objeto, mantener la unidad bajo otras representaciones semánticas y sinónimas. Respecto a esto último, se conoce en los duros debates que han tenido lugar en el seno mismo de la comunidad de didactas, las diferencias y aproximaciones conceptuales. Por ejemplo, al de «Transposición didáctica», Louis Martinand, en una obra titulada *Connaître et transformer la matière*<sup>284</sup>, se pregunta, junto a otros pedagogos, si no habría necesidad de mirar con detenimiento la especificidad de algunas disciplinas, y en ese sentido integrar la noción de prácticas sociales.

Existe una figura ampliamente dominante en el campo didáctico francés conocida como «triángulo didáctico». Para

---

282 Véase, en particular, *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 1975.

283 En el francés, se utiliza como “savoir savant et savoir enseigné”. Estas dos diferencias semánticas no son fáciles de explicar en la lengua castellana; por ello, las hemos traducido como «saberes científicos y saberes comunes».

284 Martinand, Louis, *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang, 1986.

algunos latinoamericanos y españoles, ella representa otro de los conceptos de la didáctica. No obstante, nos parece que dicha figura es más un mecanismo gráfico para ubicar los conceptos de la didáctica<sup>285</sup>. También es necesario señalar que esta se retoma del concepto forjado por los pedagogos quienes la crearon con el nombre de «triángulo pedagógico». Este relaciona los tres sujetos que intervienen en el hecho y el acto educativo. El saber, el profesor y el alumno y le confiere a la pedagogía un espacio de visibilidad donde se afectan los procesos propiamente pedagógicos. Del lado del profesor y su relación con el saber se encuentra la enseñanza; del lado del alumno y su relación con el saber, el aprendizaje y la relación entre profesor y alumno establece la formación<sup>286</sup>. Ahora bien, un concepto explica un problema y esto lo hemos retomado de los trabajos de Deleuze lo cual implica, para el caso que nos ocupa, que el triángulo didáctico no sea en verdad un concepto al mismo título que la transposición didáctica, el contrato didáctico, la situación-problema, el objetivo-obstáculo. Estos conceptos lo son porque exponen y hacen visible un problema que para el caso de la didáctica se restringe al problema del saber, sus formas de representación, los modos de acceso, las técnicas de transposición, las expectativas en el alumno y en el profesor. En todo, el profesor Astolfi nos ofrece elementos para argumentar lo que venimos diciendo, en el siguiente gráfico.

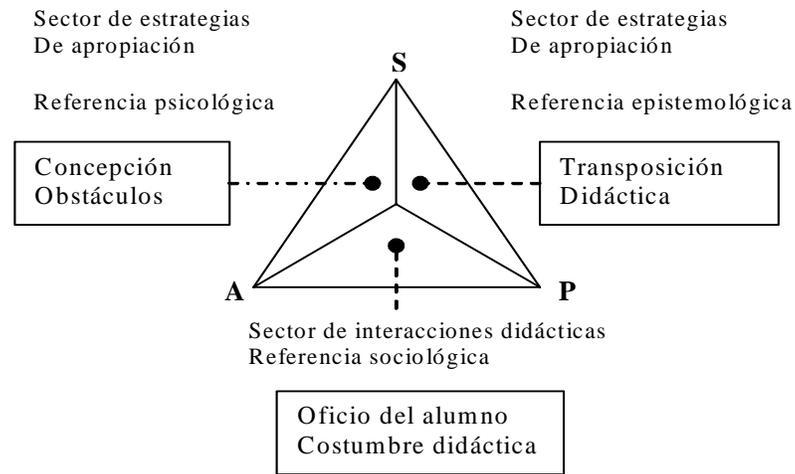
El sector de estrategias de apropiación alude a la relación alumno-saber y en esta medida el concepto de referencia es el

---

285 Astolfi Jean-Pierre, *Savoir et Savoir-faire dans le métier d'enseignant : un point de vue didactique*, paris, Les Entretiens Nathan, 1995, p. 107. De él tomamos el gráfico que aquí incluimos.

286 Vease mi artículo «La mediación pedagógica en el acto educativo», Quito, Revista de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, n° 62, Abril de 1998, pp. 52-68

objetivo-obstáculo. Este concepto y esta relación presuponen una dimensión eminentemente psicológica. Del lado de la relación profesor-saber, se encuentra el sector de la elaboración de los contenidos disciplinares para lo cual la transposición didáctica se convierte en el concepto clave. Este sector del triángulo invoca el trabajo epistemológico de la actividad didáctica. Finalmente, las interacciones didácticas hacen referencia a la dimensión sociológica y el contrato didáctico establecido entre el profesor y el alumno. Por ello es un sector de interacciones didácticas. Esta misma figura aparece, con otros elementos en el triángulo pedagógico. La importación hacia el campo didáctico revela más un interés de reconocimiento del saber pedagógico y menos una originalidad y propiedad intelectual del campo didáctico. Por último, diremos que no es porque dicho triángulo aparezca en la literatura didáctica que puede ser nombrado como un concepto, pues en verdad él no remite a ningún tipo de problemas. De otro lado, sirve y cumple la finalidad de aportar una visión de los roles, expectativas y mecanismos de referencia que el problema del aprendizaje supone para el didacta.



En lo sucesivo, diremos que los conceptos de referencia de la didáctica le asignan una dimensión especial muy diferente respecto de la que pueda detentar la pedagogía como discurso. Esto es importante, toda vez que a ella le debemos una forma concreta de pensar las situaciones de aprendizaje, los problemas de la representación y los compromisos y expectativas forjadas en el seno de la relación alumno-profesor. Precisamente, porque los conceptos delimitan unos problemas concretos y que la didáctica se interesa por la emergencia del saber y sus modos de apropiación es que los conceptos juegan un rol decisivo en la configuración del campo disciplinar. Pero además, diremos aquí la importancia que guarda una construcción en esta línea, pues permite dilucidar la dimensión de los saberes escolares y sus lugares en la institución. También facilitan la tarea de una construcción identitaria permanente frente a los postulados de la pedagogía. En verdad, a través de los saberes encontramos un modo de reflexionar las situaciones de aprendizaje y los medios que él

exige y reclama de un profesor. En este punto es sustancial la interpretación. En verdad, la didáctica busca conferirle a las prácticas del docente, a su saber y a su formación una reflexión sobre lo que él enseña, la manera como lo hace y los medios que utiliza. Saber disponer de los recursos de saber presupone una profesionalidad entera, un estatus y un reconocimiento como sujeto de saber. Su formación no puede operar como un simple espacio de aprendizajes de las doctrinas, debe ante todo ser puesto en situación de confrontación, en situación de investigación acción y en situación de elaboración<sup>287</sup>. El profesor accede al saber didáctico a través de su práctica, pero también a la existencia de estructuras institucionales que lo promuevan. Este es uno de los aspectos fundamentales de la formación de los docentes en la sociedad francesa, especialmente porque los Instituto Universitarios de Formación de los Profesores cumple un rol en este sentido. Así, los conceptos son vectores de problemas y contribuyen para que la didáctica se fortalezca como aquella disciplina científica capaz de aportar profundas explicaciones al hecho y al acto educativo en su dimensión concreta.

### **La complejidad de su objeto**

Como toda ciencia, heredera a la vez del positivismo y de las ciencias humanas, la didáctica se debate entre posturas que, sin una lectura detenida, pueden hacerla aparecer ante los ojos del lector como «desmembrada» en su objeto y finalidad. Como lo hemos señalado más arriba, el objeto de la didáctica se

---

287 Zambrano Leal Armando, «Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu», Revista Educere, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, Año 9, n° 29, abril-mayo-junio, 2005, pp. 145-158.

centra en los saberes que producen las ciencias y aquellos que circulan en El mundo de la vida. Su método, divergente si se quiere, no le impide desarrollar distintos puntos de vista. Uno de ellos es, en efecto, aquel que dice que *«no es necesario interrogarse sobre la epistemología de los contenidos que se van a enseñar para, de esta manera, proponer las situaciones de aprendizaje»*<sup>288</sup>. Los didactas que adoptan este enfoque, avanzan que sólo es necesario conocer las teorías generales, en particular aquellas que se desarrollan en el campo de la psicología, y a través de ellas estructurar algunas proposiciones didácticas. Con esta perspectiva, la didáctica se estaría emparentando con la psicopedagogía. Podría ser, entonces, que lo que se ha conocido de este campo de saber en múltiples medios escolares haya sido impulsado por las formas de objetivación. Especialmente, ella se detiene en la orientación escolar y en el consejo «terapéutico». No es ni psicología ni pedagogía. El despertar de la psicopedagogía tuvo sus inicios con la función del psicólogo en la escuela, y muchos docentes fueron formados en esta vertiente. Hoy, la psicopedagogía carece de un referente epistemológico preciso y eso ha creado mella en muchas regiones y países. Por ejemplo en Francia, ella desapareció completamente del plano académico como efecto de la institucionalización de las ciencias de la educación<sup>289</sup>. Especialmente, porque el profesor deja de ser un «psicólogo-pedagogo» a medias para convertirse en un pedagogo y didacta con identidad. La profesionalización del cuerpo docente y el lugar central que tiene la institución escolar son decisivos en el derrumbe de la psicopedagogía. Cuando los

---

288 Develay, Michel, Op. cit. p. 63.

289 Zambrano Leal Armando, «La psicopedagogía: Ciencia, Saber o Discurso», Texto de la conferencia, Seminario Nacional: ¿Es posible una epistemología de la psicopedagogía?, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2727-29 de octubre de 2005.

docentes comienzan a ser considerados como sujetos de cultura y su rol se vuelve importante para los proyectos de la sociedad educadora, se hace necesario pensar su formación en términos de saberes, prácticas y discurso; también porque las estructuras escolares cambiaron profundamente debido a las nuevas condiciones sociales, políticas y económicas señaladas más arriba. El psicopedagogo obedece a una escuela de vigilancia, participa de un proyecto de control y cumple la misión de «enderezamiento» de las conductas que atenta contra la moral industrial. El profesor deja de ser un «contenedor» de las resistencias y vigilante de las desviaciones de los sujetos; se convierte en un promotor de la cultura. La condición de sujeto de cultura le imprime a la profesionalización de los docentes un carácter típicamente político y social; en los profesores recae la puesta en práctica del gran proyecto de sociedad sin que el Estado tenga miedo de depositar en ellos la noble tarea de impulsar, criticar y transformar dicho proyecto. En esto reside el vínculo entre profesorado y Estado, entre prácticas escolares y política educativa. El docente es una pasarela entre los sujetos y las orientaciones culturales de la sociedad pues vincula a las generaciones a través de los saberes. Si hemos tomado como referencia a la psicopedagogía es para interpretar que el didacta dirige su mirada a los saberes, el psicopedagogo solamente aplica en orden de orientación y control. Por eso mismo, la didáctica contribuye, como campo de saber, al fortalecimiento de la identidad de los docentes y esto porque el saber es un universo complejo.

Opuestos a la primera posición, se encuentran aquellos didactas para quienes *«es imposible sugerir situaciones de aprendizaje sin antes haber debatido el estatuto epistemológico*

*del saber objeto de enseñanza»*<sup>290</sup>. De esta manera, ningún proceso de apropiación durable podrá ser posible en los aprendizajes que efectúa los alumnos, sin que la representación esté arraigada en la constitución epistemológica del saber disciplinario escolar. Por ejemplo, de la Historia o de la Biología es importante conocer sus momentos conceptuales y la emergencia de dichos campos conceptuales. La ausencia de un tal proceso impediría, en los estudiantes una mejor apropiación, según los teóricos reunidos en esta vertiente. En este proceso de decorticación epistemológica, los conceptos de referencia ya citados son fundamentales y muy sensibles para el proceso de enseñanza. Sus dimensiones conceptuales se apoyan en la naturaleza pura de los conceptos propios a cada disciplina objeto de transmisión.

En medio de estos dos campos de resistencia o de representación paradigmática, emerge el sentido de la apropiación del saber. En efecto, es éste el objeto último de la didáctica, ya no como un simple proceso técnico, sino como un evento complejo que se entrelaza por distintos elementos, los cuales buscan, en cuanto sea posible la explicación de los aprendizajes y de la enseñanza. Estos dos procesos se fundamentan en la relación estrecha que mantienen un alumno y un profesor. Pero, a diferencia de la pedagogía que, centrada en estos dos asuntos, busca explicaciones éticas y axiológicas más que técnicas y, para ello, viaja hacia el mundo de la cultura, la política, la económica, la inmigración, etc., y vuelve a la técnica que le ofrece, de manera calmada, la didáctica, para hacer frente a lo cotidiano que simboliza el momento pedagógico.

---

290 Develay Michel, Op.cit. p. 63.

Si bien las anteriores dimensiones ocupan un lugar muy importante en la Didáctica, y constituyen unos puntos de identidad muy fuertes, la relación con la existencia humana, también, constituye una preocupación primera. En este sentido, otra esfera aparece en la escena de lo didáctico para dibujar un cuadrado en lugar de un triángulo. Lo antropológico pareciera ocupar, cada vez más, una importancia crucial en la configuración del objeto de la Didáctica. Así, se trataría de saber cuáles asuntos emergen de cada disciplina científica respecto al proyecto inicial y, por esta vía, qué visión tienen tales disciplinas de lo humano; pues, si se tratara de elucidar cuál ha sido el enfoque que la Biología ha tenido de lo humano, sería necesario descubrir todos aquellos indicios que habiliten una explicación objetiva de dicha materia. El proyecto inicial de la Biología consiste en comprender la vida como una unidad, y para ello se apoya en el estudio de los seres vivientes como diversidad. Por lo tanto, de aquí se desprenderían algunas cuestiones fundamentales, a saber: cómo se originó la vida, qué la funda y la hace avanzar. ¿Acaso, no existiría un arte del universo en cada ser humano y viviente? Estos y otros cuestionamientos le dicen a los didactas que no se pueden olvidar de lo fundamental y subyacente de cada disciplina; olvidarlos sería despojarlas de la cultura de los saberes. De ahí que la naturaleza de los saberes determina, en última instancia, el objetivo mismo de su transmisión.

Estos dos puntos de vista son producto del movimiento proveniente de los cortes disciplinarios bien definidos, con los cuales se busca explicar aquellas cuestiones relacionadas con la apropiación que efectúan los estudiantes respecto a los contenidos de una disciplina. Frente al educando bio-sico-

social de los pedagogos, se sustituye el epistémico. En particular, los profesores universitarios que trabajaban en los IREM presentaban una «cierta» desconfianza bien marcada respecto a los saberes de las ciencias sociales y humanas, pero se sentían, poco a poco, muy bien con las explicaciones psicosociológicas y psicoanalíticas. Estos especialistas, cuya formación de origen es la disciplina donde se desempeñan, aunque tenían muy poco contacto con las ciencias humanas y sociales, llegaron a construir algunos conceptos didácticos sin llegar, jamás, a preocuparse por saber si sus propuestas conceptuales no existían, ya, en el campo de las Ciencias de la Educación. Se puede postular que la didáctica frente a las exigencias muy pragmáticas en sus inicios, se construyó en reacción a aquella disciplina universitaria, éstas se consideraban muy desconectadas de los aspectos prácticos, a causa de las teorías de referencia existentes en la época.

Frente a todo lo anterior, se encuentra que la didáctica ha sabido entender y delimitar su objeto disciplinar. Ella trabaja, con radicalidad, sobre los objetos de saber concretos. Se apoya, para ello, en las conceptualizaciones que adquiere de las ciencias humanas. Es decir, ella se ha apropiado de un saber disciplinar poliforme y multirreferencial, como bien lo anotaba Ardoinio al referirse al objeto de las Ciencias de la Educación. Frente a su madre, la pedagogía, aún queda por debatir el sentimiento de pertenencia, a no ser, como lo señalan algunos teóricos del paradigma, que ella intenta, en el olvido, romper su armadura y desligarse, por completo, de una reciprocidad que tanto le molestaría. Cuando los hijos crecen, la indiferencia tiende a manifestarse bajo el lema de la independencia. Aunque este aspecto aún es muy prematuro afirmarlo, su inclinación identitaria va por el camino del

antagonismo. Frente a esto, las didácticas aceptan la complicidad de la pedagogía, pero desearían poder separarse, en forma total, de ella, y como algunos teóricos lo sueñan, convertirse en la «pedagogía única». ¿Será esto posible, en una sociedad donde aún la identidad de las ciencias humanas y la solidaridad, tejida entre aproximaciones y diferencias, hace de lo educativo un lugar *suí generis*? Así es; la identidad de lo educativo está en lo poliforme, en lo complejo, en lo humano y en lo técnico, y este sello impide que las disciplinas se distancien unas de otras o que, inclusive, lleguen a pretender una separación, aún si ésta se propone bajo la forma de una federación disciplinar.

Al igual que la pedagogía, la didáctica se caracteriza por viajar hacia las otras disciplinas para conocer los laberintos conceptuales y extraer de ellos lo mejor y los mejores, con el fin de explicar con rigor su objeto. En este sentido, se encuentra una de las primeras características de la didáctica: ser, al igual que la pedagogía, un lugar de «ciencias humanas». Este carácter no le resta, en nada, la orfandad científica; por el contrario, demuestra, en su proceso amplio y de fuga, que las ciencias se alimentan de otras ciencias, y que muchas ciencias —como la sociología, que se separó de la Historia y con los conceptos de su ciencia madre— crean, así, una disciplina, en absoluto, autónoma; se vuelven adultas cuando logran adquirir una identidad que las une, las separa y las acerca a los otros campos y ciencias. ¿Acaso, no ha sido éste el proceso de autonomización que han vivido, en el seno de las Ciencias de la Educación, tanto la Pedagogía como la Didáctica?

### **Saber didáctico**

En el conjunto de las ciencias de la educación, la cuestión del saber y de la enseñanza no fue en un principio muy claro. Más bien estos dos aspectos siempre fueron difusos, y durante mucho tiempo se comprendieron como un único concepto propio de la pedagogía. Así, los saberes, traducidos como conocimientos, fueron emergiendo en el debate que, a finales del siglo XVIII, se dio en Francia. El corte básico, por no decir el fundamento sistematizado del paradigma, se encuentra en la obra de Emile Durkheim, en especial, en su célebre texto titulado *Sociología de la Educación*. Este libro tiene la grandeza de ofrecerle a la sociedad francesa el esclarecimiento de dos conceptos que, a nuestro criterio, determinaron la solidificación de un paradigma transnacional. De este modo, la educación y la pedagogía se fundamentaron como dos lugares, los cuales no han dejado de reflexionar la complejidad del educar. La pedagogía, que aparece como un lugar difuso en el pensamiento durkheimiano, cuya definición ya conocemos. Cuando se refería a la pedagogía lo hacía con la intención, aun más difusa que aquel de «educación», para explicar que los saberes, conocimientos, valores, patrones culturales etc., requerían de un instrumento disciplinario con el cual se enseñarían y transmitirían a las generaciones más jóvenes. De ahí que él entendía a la pedagogía en un sentido tácito y, con ella designaba a la enseñanza y, quizás, a los aprendizajes. Por esta puerta, la pedagogía quedaba reducida a estos dos campos, en tanto los patrones culturales y los valores que promueve toda cultura requerían de unas técnicas para ser enseñados. Durante muchos años esta percepción de lo pedagógico dominó el panorama educativo francés, y fue a mediados de la década de los setenta, cuando los debates fueron aclarando la especificidad de lo pedagógico y de su hija única, la didáctica.

Como lo hemos señalado más arriba, la didáctica aparece en el escenario educativo francés en la década de los años setenta, más precisamente en 1975<sup>291</sup>. Fue con la creación, en la ciudad de París, del Instituto de Investigación en la Enseñanza de las Matemáticas (IREM), cuando se consolidó la didáctica como disciplina científica. Otro lugar donde, en efecto, se gestó la didáctica fue el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP). Al igual que estas dos instituciones, las Escuelas Normales y sus formadores desempeñaron un rol trascendental en la autonomía de la disciplina. Las líneas de investigación que al interior de estos dos espacios institucionales venían desarrollándose, le facilitaron la tarea a un cierto número de investigadores para aclarar los grados de aproximación y de distancia que ésta debería tener frente a la pedagogía. Por lo tanto, el punto de vista institucional hablará de lo que un cuerpo de ideas le debe a sus estructuras y a unas personas. El segundo punto de vista puede ser entendido como más especulativo, pues, tratará de despejar algunas doctrinas que preexistían antes de la didáctica, y en las cuales esta última se ha apoyado. «En efecto, la didáctica nos parece que se puede situar en el apogeo independentista de las actividades del despertar educativo y tomadas del pensamiento bachelariano y piagetiano»<sup>292</sup>. Con la obra de Bachelard pero también con la de los matemáticos más prominentes se inaugura un gran periodo sobre la enseñanza de los saberes escolares y la de Piaget. El saber escolar aparecía como una práctica sin reflexión. De otro modo, ellos se transmitían sin que

---

291 Vergnaud, Gérard, «Apprentissage et formation professionnelle», en *Savoirs et compétences*, Actes du Forum, Paris, Demos, 2000, p. 127ss.

292 Develay, Michel, «Origines, malentendus et spécificité de la didactique», en *Revue Française de Pédagogie*, N° 120, Juillet-septembre, 1997.

se tuviera un corpus teórico que los explicara. Esta tarea la encontramos en los diferentes conceptos que la didáctica produce. El texto del saber escolar y la estructura del tiempo didáctico encierra un conjunto de percepciones que fueron surgiendo en la década de los setenta. Dice Chevallard en su célebre texto de la transposición didáctica que la «producción de un sistema didáctico a partir de un proyecto social de enseñanza previo supone la producción de un texto de saber»<sup>293</sup>. El texto es la referencia material de una tradición, de un modo de discurso en las prácticas de la sociedad. En tanto texto, el encierra unas formas de verdad, explicita un sujeto de verdad. Estas formas y este sujeto sirven para articular la relación tiempo/duración. Tiempo escolar en la forma como la institución acoge al niño, lo educa, le enseña. Duración, en la medida en que implícitamente existe la convicción de que lo que aprende el sujeto debe permanecer y servirle a éste para su cabal desempeño en la vida. Por lo tanto, la didáctica se detiene a crear los dispositivos de transmisión en la perspectiva del tiempo/duración. Quizá esta relación provenga de la lingüística<sup>294</sup>, pues en el estudio de la frase y su sonido las inclinaciones tienen una duración que el especialista de esta disciplina toma como objeto de estudio. La duración del diálogo, así como el tiempo en que tiene lugar cautivan la relación comunicativa. «El tiempo y el saber es el fundamento mismo del proceso didáctico»<sup>295</sup> y esto porque el proceso, a través del saber, impone una relación de duración..

---

293 Chevallard Yves, La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado, Argentina, Aique, sf., p.75.

294 Boyer Henri, Introduction a la sociolinguistique Paris, Dunod, 2001. Por ejemplo en la variación lexical encontramos un tiempo y la duración del discurso. Las circunstancias del acto comunicacional muestran claramente la relación tiempo/duración.

295 Chevallard Yves, Op. Cit. p. 75.

Precisamente, el saber no aparece como un objeto sin historia. La comprensión de ella impone unos ritmos, una periodización, unos momentos. La trama del tiempo del saber surge como elemento articulador de la finalidad didáctica. Así, cuando se busca que el alumno aprenda el saber de la historia, el de las ciencias exactas y humanas, el de la matemática el didacta sabe que no puede proceder sin reconocer que la totalidad de dicho saber impone un tiempo, una duración.

Otro aspecto lo constituye la transformación de las Escuelas Normales, en especial con la supresión de los niveles del Bachillerato que conduciría a los especialistas a un desarrollo profundo de la reflexión y de la investigación-acción<sup>296</sup>. Todo este auge investigativo estuvo muy ligado con las preocupaciones expresadas en cada línea de investigación que se impulsaba desde los IREM. El asunto giraba en torno a la pregunta sobre la enseñanza y los contenidos disciplinarios propios a cada campo del saber. Por lo tanto, no se trataba sólo de enseñar unos contenidos de saber académico, sino centrarse sobre las condiciones y las maneras como los estudiantes se lo apropiaban. De esta suerte, la Didáctica se fue construyendo en interfases entre unas cuestiones prácticas relacionadas con la gestión de la clase y unos aspectos más teóricos, relacionados éstos con la demanda existente en términos de los “modos de enseñanza y de aprendizaje”. Así, entonces, la Didáctica es correlativa con el desarrollo que ha tenido el concepto Formación<sup>297</sup>; esto, porque ella se instrumentaliza desde lo didáctico, en cuanto este campo piensa los saberes bajo las formas de experiencia y

---

296 *Ibíd.*, p.60.

297 *Ibíd.*, p. 60.

apropiación. Como aspecto complementario, se encuentra que la Didáctica corresponde a la introducción, en el campo universitario, de la 70a sección de Ciencias de la Educación, de nuevos enfoques. Por ejemplo, el surgimiento de nuevos puestos académicos en Didáctica de las Matemáticas, en didáctica de las Ciencias, en didáctica de la Historia o de la Geografía, en Didáctica de Economía Política y Social, etc.<sup>298</sup>

El saber didáctico, entonces, se refiere a la manera como los sujetos de saber asumen los problemas que circulan en los sujetos de verdad. El especialista de la didáctica se interesa por la investigación de los saberes escolares y en ella produce un conjunto de explicaciones, comprensiones e interpretaciones del hecho educativo en su especificidad de saber. Este saber didáctico también tiene su expresión en la configuración de un campo. Su particularidad reside en la existencia de grupos, problemas, líneas y medios de comunicación y reflexión como los congresos, los seminarios, los coloquios y las revistas de vulgarización científica. La configuración de dicho campo es internacional lo cual supone la existencia de un campo fuerte, claramente delimitado y articulado a un objeto común. A diferencia de los pedagogos para quienes el discurso sobre la educación, los sistemas de comprensión y las prácticas de valor que circulan en la educación son su razón de ser, el didacta es convocado para dar cuenta, debatir y reflexionar los saberes y los modos de transferencia, apropiación y circulación. Esta diferencia nos informa de un campo sólidamente constituido, lo cual no significa que ella detente algún tipo de hegemonía sobre los pedagogos. A los dos lo une el gran proyecto de la educación y a los dos los convoca el despertar de la

---

298 *Ibíd.*, p. 61.

humanidad. Para el pedagogo será importante la educabilidad, mientras que para el didacta lo es la enseñabilidad. En estos dos conceptos reside la gran diferencia. A propósito, Develay nos ilustra las grandes diferencias entre pedagogía y didáctica: «La didáctica es el estudio de los procesos de aprendizaje-enseñanza relativo a un contenido específico»<sup>299</sup>. Esta diferencia deja ver la posición que ocupa el aprendizaje respecto de la enseñanza. Ella va primero pues es la preocupación mayor de los especialistas de la didáctica. En segundo lugar; «la didáctica se interesa por los procesos de adquisición y de transmisión de los saberes en una disciplina específica; lo cual implica tomar en cuenta los modos de elaboración y de funcionamiento de dichos saberes en su dimensión epistemológica e histórica; modos de elaboración y de funcionamiento de tales saberes en los estudiantes; el marco social y las condiciones de transmisión (sistema de formación y enseñanza)»<sup>300</sup>. La dimensión praxeológica de la pedagogía le permite reflexionar los sistemas y los procesos de la educación con el fin de apreciar el valor y, por este medio, dirigir la acción de los educadores; remite a una perspectiva normativa de la pedagogía, capaz de prescribir normas para una mejor práctica. En todo, las diferencias son sustanciales y los dispositivos precisos. Mientras la didáctica está animada por la explicación sobre el saber escolar, la pedagogía se orienta por la dimensión social de dicho saber y por las prácticas efectivas cuyo recinto son tanto la escuela como la sociedad. El saber didáctico es del orden práctico y el saber pedagógico desorden filosófico, sociológico e histórico. Si se examinan

---

299 Develay Michel, «Enjeux et limites de la didactique», en *Continuités et Ruptures : Recherche et innovations dans l'éducation et la formation ; Actes, Biennale de l'éducation et de la Formation*, Paris, Unesco, 27-30 avril 1992, p.172.

300 *Ibid.* p. 173.

estos dos tipos de saber se encontrará la gran diferencia y a la vez su reciprocidad. Esta diferencia también la encontramos en las disciplinas escolares, ellas representan el terreno de aplicación del corpus teórico de la didáctica.

### **Didáctica de las disciplinas**

En efecto, comprendemos en el campo de la didáctica un interés marcado por asignarle un territorio y un espacio a la práctica. El proyecto didáctico se hace visible en las disciplinas, lugar donde toman cuerpo los postulados, los conceptos y los discursos sobre el saber. Además ellas delimitan el campo nacional e internacional de la didáctica. En el primer registro encontramos la manera como los especialistas de las disciplinas se dan a la tarea de poner a funcionar los conceptos de referencia de la didáctica. Por ejemplo, la transposición didáctica en lenguaje se explica por los modos como las ciencias que lo estudian producen un saber científico susceptible de ser enseñado en el espacio escolar. Cada uno de los componentes del lenguaje son objeto de observaciones juiciosas por parte del especialista de la didáctica con el fin de realizar los siguientes procesos: comprensión del lenguaje como función social, cultural, política, económica y, por qué no, religiosa. La comprensión del didacta en lenguaje remite a una epistemología de los saberes engendrados en la investigación lingüística. Segundo, la comprensión del saber del lenguaje remite a una práctica de análisis que el profesor debe efectuar en términos políticos. Esto es, ¿qué significado de poder detenta el lenguaje en su vida? ¿Qué funciones de socialización implica el dominio del lenguaje? ¿Qué factores de control y exclusión operan en los dispositivos de selección, clasificación y demarcación de los

saberes del lenguaje que son enseñados en el campo escolar? ¿Qué formas de legitimación de los sujetos se desprenden del dominio y de la enseñanza del lenguaje?; también, ¿qué referencias de cultura se ventilan en el lenguaje en actos?; ¿por qué los modos de decir y de pensar de los sujetos son orientados por un poder de clase y un poder de determinación en la enseñanza de los contenidos del lenguaje? Estos interrogantes implican que el profesor de esta área se interrogue lo que enseña, pues él es primeramente el sujeto de saber afectado por una práctica política de negación y determinación del lenguaje oficial. Los modos del hablar orientan unas formas precisas de comportamiento social y político cuya génesis se incubaba en la lengua dominante, en la oficial, en aquella que inspira el proyecto educativo en la sociedad de clases. Posteriormente, él debe interrogarse la función que cumple el lenguaje en la socialización de los sujetos y en su capacidad crítica. Cuando el profesor piensa este registro se ubica en un lugar especial de la cultura y el estado le facilita la tarea, siempre y cuando el lenguaje represente para éste un principio de igualdad, autonomía y libertad de los sujetos. Los modos de enseñanza del lenguaje afirman una forma de cultura y unos principios de igualdad. En los modos también se aprecia el reconocimiento del maestro.

El didacta del lenguaje, además, sabe las expectativas que surgen en la relación con el alumno y utiliza el lenguaje como un factor de promoción del pensamiento crítico de los sujetos: permitirle al alumno pensar es facilitarle los medios lingüísticos para que lo pueda realizar por sus propios medios. Esta relación se inspira del contrato didáctico. Si el profesor sabe que el lenguaje es la base fundamental para el desarrollo integral del sujeto, entonces debe conocer y reflexionar el

poder del lenguaje como un medio de libertad. Por eso, el acto de escritura y de lectura, de comunicación en sus diversas formas, exige una postura crítica y una disposición de afectación. La didáctica del lenguaje es, quizá, uno de los campos disciplinares más importantes para la didáctica y esto porque él representa la oportunidad que tienen los sujetos para encontrarse con ellos mismos. Así, enseñar el lenguaje, sus reglas, sus leyes, sus modos, remite a una condición didáctica: conocer el saber del lenguaje y conocer la manera como opera en cada sujeto alumno. Y finalmente, el lenguaje es el medio más inmediato para expresar las representaciones. Cuando un niño o una niña hablan, escriben y conversan están transmitiendo su mundo y la relación que mantienen con él. Esto guarda un significado especial para la didáctica pues le permite ponderar cada uno de los procesos de la enseñanza efectiva del lenguaje menos en términos de contenidos y más en términos de desarrollo y de competencias. Ahora bien, si el lenguaje no es una disciplina, sino un modo particular de ser de los sujetos en la comunicación ¿cómo puede él ser objeto de la didáctica? Lo es porque lo cotidiano del lenguaje remite a unas formas de intercambio entre los sujetos; indica una práctica de poder político y remite a unas maneras de estar en el mundo necesarias, de cara al desempeño adecuado y correcto en la vida, el trabajo, las profesiones, el arte, la cultura, la política; es decir, en la vida misma. Por eso, saber enseñar el lenguaje no consiste en saber dominar solamente la gramática, sino conocer el potencial que encierra en el despertar crítico del sujeto. Las competencias lingüísticas requieren de una didáctica la cual resumimos como un espacio de comprensión, dominio, capacidad y crítica. Aprender el lenguaje de nuestra cultura significa apoderarnos de él para poder tener un lugar en el mundo. Esto es a lo que debe apuntar el profesor que lo enseña

y esto es lo que debe aprender el sujeto en su oficio de alumno.

Otro ejemplo en el que encontramos los argumentos fuertes para afirmar el terreno de la didáctica es el Derecho. Como sabemos, esta disciplina se dirige por la norma, su objeto es la comprensión de ésta en sus diversos órdenes. Pero ¿cómo enseñar la norma desconociendo que todo sujeto habita en ella? En efecto, este interrogante remite a la historia del derecho, a las prácticas que él supone, a los modos de enseñanza y a los mecanismos de aprendizaje. El derecho tiene una historia, ha creado unos conceptos (jurisprudencia, ley, norma, sujeto de derecho, contrato, juicio) y ellos son el objeto mismo de la enseñanza del derecho. El modo de realizarlo tiene que ver más con las concepciones que imperan en el orden político, en la racionalidad del Estado y el fin que cumple para los sujetos en la sociedad. Los conceptos del derecho le asignan un lugar especial. Se trata de que esta disciplina es portadora de un hacer, no es una disciplina de control, como sí lo es el docente, el policía y el cura. Ella está dirigida a un hacer, cumple y hace cumplir unas reglas prácticas que permiten el orden social imperante. Por esto mismo, enseñar el derecho no consiste simplemente en la exposición histórica del mismo sino en su pertinencia histórica. De otro lado, el derecho supone un conjunto de conceptos, conocer su historia es ubicarse en la epistemología de la disciplina; transponer el saber es tomar por cierto la transposición didáctica; saber reconocer las expectativas de los alumnos que lo cursan es procurar un ambiente contractual necesario de cara al cumplimiento de las reglas. El aprendizaje del derecho implica un conjunto de situaciones didácticas necesarias para la comprensión, pero sobre todo, urgentes para el desarrollo de un pensamiento crítico de la disciplina. Ciertamente, algunos

profesores de derecho no logran ver la necesidad de apartarse de la clase tradicional, de la verbalización que ella impone y consideran que la mejor forma de enseñar el derecho es «hablando». Desde luego, esta disciplina es un campo de saber del lenguaje, es discursivo en su totalidad, opera por formas de comunicación orales, pero ello no excluye que el desarrollo de los aprendizajes –críticos- requiera de unas situaciones de aprendizaje activo. Por ejemplo, ¿cómo hacer para que el estudiante comprenda los momentos de un juicio? Sino es acaso creando el ambiente de un proceso judicial en la que las partes pueden apreciar los roles del juez, el fiscal, la defensa y los clientes. Cuando nos implicamos en un caso, participamos de un ejemplo y somos capaces de transponer una situación ejemplar, tenemos mayores posibilidades de estar cerca de la realidad. El ejercicio didáctico en derecho siempre consistirá en recrear la realidad lo más fiel posible para que el estudiante pueda implicarse en ella, tal como nos implicamos en las cosas de la vida. Un sujeto aprende cuando está en situación, cuando es capaz de vivir el acto y cuando está en la posibilidad de ver muy de cerca lo que un hecho relata. Cuando el profesor de derecho crea una situación de aprendizaje a partir de la recreación de un hecho concreto (proceso-juicio-audiencia-veredicto) está propiciando las condiciones didácticas más eficaces para que el aprendizaje sea una realidad.

Ahora bien, siempre los profesores más activos se implican en la innovación y crean, permanentemente, situaciones de aprendizaje. Esto lo hacen, generalmente, con aquellas asignaturas que exigen una práctica. Nosotros consideramos que en todas las asignaturas se puede llevar a cabo la enseñanza del derecho a través de situaciones de aprendizaje concreto. Por ejemplo, leer, interpretar y

comprender el papel que tiene la jurisprudencia en el saber pedagógico exige conocer, seleccionar y clasificar algunas jurisprudencias para que los alumnos las lean, luego, construir una ficha de análisis, proyectar una película, invitar un magistrado, un abogado, un juez y un abogado para que compartan algunos puntos de vista sobre las jurisprudencias seleccionadas con los estudiantes, organizar un seminario, un foro o un coloquio con los estudiantes del curso con el fin de que ellos puedan aprender a debatir lo que leen, piensan y consideran como puntos de confrontación entre la jurisprudencia, la sentencia y la realidad a la que apunta su discurso. Todo depende de los objetivos trazados y los modos de alcanzarlos. En verdad, la oralidad es necesaria pero por sí sola ella es insuficiente, se requiere además de la vivencia, el ejemplo, la situación, la recreación del acto para que el estudiante pueda comprender la importancia de argumentar, debatir, defender sus puntos de vista y de analizar los puntos de vista del otro. Un profesor de derecho, como de cualquier otra disciplina debe aprender a enseñar lo que conoce. Un profesor debe siempre recordar cómo aprendió y recrear dichas situaciones. Esto, porque se es profesor porque tenemos siempre la disposición de reflexionar lo que sabemos. Por eso, el profesor de derecho recurre a la didáctica para acordarse de que aprender es un asunto más difícil de lo que parece y que siempre aprendemos con el otro.

Con estos dos ejemplos hemos querido llamar la atención sobre la importancia de la didáctica en las disciplinas escolares. Pero también, hemos querido señalar unos elementos del proceso didáctico. La didáctica, entonces, se vuelve realidad en las situaciones concretas del aprendizaje de los saberes. «Los didácticas se convierten en los garantes del

dominio de los contenidos de enseñanza, de su historia y de su epistemología»<sup>301</sup>. El corpus teórico de la didáctica contribuye al desarrollo de la didáctica de las disciplinas en los siguientes aspectos: primero, les ofrece unos conceptos de referencia para que el especialista de cada disciplina pueda comprender los procesos de aprendizaje y los saberes propios de su campo; segundo, los conceptos de transposición didáctica, situación didáctica, objetivo-obstáculo y de contrato didáctico facilitan la tarea de una comunicación entre las disciplinas; tercero, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad tienen lugar gracias a los intercambios entre los sujetos de saber, lo cual es positivo porque los convoca sobre unos mismos problemas. Quinto, cada disciplina impone unos modos, unas formas y unas prácticas de enseñanza de su respectivo saber. Esta diferencia enriquece el campo general de la didáctica y favorece el auge de nuevos sujetos de verdad.

A manera de cierre de este capítulo, diremos que el lugar de la didáctica en las ciencias de la educación es claro y preciso. Su surgimiento colinda con la creación e institucionalización de las ciencias de la educación, las transformaciones escolares y sociales y la necesidad de pensar, desde la escuela, el lugar de los saberes. Los aportes de las ciencias humanas han jugado un rol clave en la delimitación de su objeto, los conceptos que ella ha creado demuestran un campo disciplinar marcadamente diferente a la pedagogía como discurso; los conceptos le permiten hacer referencia a unos problemas comunes entre las ciencias de la educación y la pedagogía y que bien podríamos resumir como la reflexión teórico-práctica del hecho y del acto educativo. La didáctica es

---

301 *Ibíd.* p. 174.

portadora de unos discursos siempre referidos a los saberes disciplinarios en la escuela. A diferencia de los discursos de la pedagogía, ella se interesa por la especificidad del saber y su relación con el aprendizaje. No excluye esto una reflexión sobre la enseñanza. Dicha reflexión está dirigida más a la importancia que tiene el saber en tanto medio de relación entre un profesor y un alumno. La relación, aquí, enfatiza en las representaciones y en la apropiación y por esta vía se demarca de la pedagogía en cuanto esta última tiene por objetivo la dimensión axiológica. El lugar que ocupa la didáctica en el seno de las disciplinas escolares, las ciencias de la educación e inclusive con respecto a la pedagogía despierta arduos debates. Estos tienen su epicentro en la epistemología de la disciplina y de las disciplinas. En primer lugar, ¿la didáctica, como corpus teórico, estaría llamada a prescribir normas y prácticas susceptible de ser aplicadas en los campos disciplinares específicos? En el sentido en que ello fuera positivo ¿qué independencia de saber se podría proferir a las didácticas de las disciplinas? En segundo lugar, ¿en qué condiciones la didáctica, como corpus teórico, contribuye con la especificidad de una cultura pedagógica? En el caso en que fuera a través de la construcción de un saber sobre el «saber escolar» ¿cómo operaría el poder y la dependencia frente a la originalidad y la especificidad? Tercero, la didáctica de las disciplinas contribuyen con el saber del corpus teórico y a este título la práctica se convierte en su medio más eficaz. ¿Cómo es dicha práctica y en qué se diferencia de aquella que impulsa el pedagogo? El investigador en didáctica de las disciplinas tiene algo que decir y le aporta a la didáctica en su totalidad.

En el seno de las ciencias de la educación, el lugar que ocupa la investigación en didácticas es crucial al punto de

generar verdaderos espacios de saber. Esto es, lo que a nuestro juicio, le permite a algunos especialistas de la didáctica sostener una desafiliación respecto de la pedagogía. Equívoco o no, el didacta es un sujeto de saber que trabaja sobre unos sujetos de verdad a partir de los saberes disciplinarios. En cuanto a la dimensión de la investigación y sus formas sociales de reconocimiento, la didáctica, a diferencia de la pedagogía, ha creado unos diplomas de tercer ciclo<sup>302</sup> dirigidos a pensar los problemas de la enseñanza de los saberes. Esto le confiere, a la vez, un lugar de identidad y de luchas. Identidad en la configuración del campo didáctico; luchas en el seno de las ciencias de la educación porque para muchos investigadores tales diplomas no deberían estar en las disciplinas sino en las ciencias de la educación. En todo, «las didácticas tienen un lugar en las ciencias de la educación, un lugar un poco diferente de aquellas que ocupan en un departamento disciplinar. Los profesores de didáctica en el seno de aquella disciplina universitaria inducen un cuestionamiento, una mirada, una capacidad profunda de análisis y algunas veces una transferencia de soluciones»<sup>303</sup>. La importancia del investigador y su valor social vienen a contribuir, aún más, con la relación necesaria entre didáctica y ciencias de la educación. Sin la didáctica y sin la pedagogía, ¿cuál hubiera sido el tejido de las ciencias de la educación?

---

302 Existen Diplomas de Estudios Avanzados en didáctica (DEA) en Paris VII, Lyon-Grenoble, Toulouse, Bordeaux, Montpellier, Pau. Los campos disciplinarios son: matemáticas, didáctica de las ciencias, lenguaje, civilización francesa, biología, etcétera. También existen opciones de didáctica en el marco del DEA en ciencias de la educación y un Diploma de Estudios Superiores Científicos en didáctica. Las tesis de doctorado en ciencias de la educación tienen líneas de investigación en didáctica de las disciplinas. Por fuera de las ciencias de la educación existe un fuerte interés, en el campo de las disciplinas como el Derecho, Historia, Matemáticas, interés por el estudio de la didáctica.

303 Charlot Bernard, *les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*, Op. Cit. p.162.

**CAPITULO 6**  
**ANTES DELCIERRE**  
**«Los Hilos de la Palabra/Concepto»**

Si no poseo el gusto del misterio es  
porque todo me parece  
inexplicable, o mejor dicho, porque  
lo inexplicable es mi único sustento  
y estoy harto de él\*

La comprensión nos impone seguir el tejido de los textos en los discursos y en la tradición. Para la sociedad francesa, las ciencias de la educación representan el lugar institucional del pensamiento educativo y por esta vía es su tradición más fuerte. El recorrido que ella ha tenido, sus bases fundacionales, los debates y las disciplinas que la integran, el advenimiento de la pedagogía y el auge de la didáctica permiten cifrar el texto y las formas de pensamiento que transmiten. En la línea de Foucault, el discurso aparece como los momentos del pensamiento: formas de decir y de hacer, pliegues en las contradicciones, formas de ver. El discurso se fija en los conceptos, en las palabras que enuncian una manera de hacer. En la historia, el signo o la huella se convierten en portadora de discurso y por eso, la locura, la sexualidad, la *parresía*<sup>304</sup>, la

---

\* E.M. Cioran, *Aveux et anathèmes*, Paris, Gallimard, 1987

304 Foucault Michel, *Discurso y verdad en la Antigua Grecia*, Barcelona, Paidós, 2004. El concepto de *parresía* ocupa un lugar importante en el pensamiento filosófico y moral grecorromano, es una forma de veridicción que permitía pensar otras prácticas distintas a la sabiduría, la profecía o la técnica. Con este concepto, el filósofo del Collège de France penetraba aún más la comprensión sobre la separación de dos grandes corrientes de la filosofía en la Antigüedad: la filosofía como «Metafísica» y la filosofía como «modo de vida».

preocupación de sí, son signos del pensamiento occidental cuya finalidad anuncia unas prácticas del hacer, la instalación de un orden, la preeminencia de unos dispositivos de orden. Hay discurso allí donde un signo nos informa de una práctica, allá donde no nos interesa la significación sino el orden de una lógica. Escapar al significante implica tomar posición en el signo, instalarnos en él para deducir, comprensivamente, un modo y una forma de pensamiento. El orden del discurso es una metodología de pensamiento, lo cual supone unos conceptos, unos problemas, unos hilos. El orden no existe como evidencia, sino como ocultamiento. Su develamiento nos abre a la práctica, a la forma y al modo. Por esto, discurso y concepto se entrecruzan, se reclaman como solidarios y se nutren en la mirada del investigador. Siguiendo nuestra línea de trabajo, postularemos la existencia de unos signos en el pensamiento, en la práctica y en el discurso de las ciencias de la educación y con esto esperamos reconstruir algunos signos de los hilos de la palabra/concepto en ella. Nos interesa aquí, apoyarnos en algunos pedagogos y didactas, para, de la mano de ellos, demostrar un tejido, una práctica, un discurso. Esto nos permitirá, hacia el final, concluir con la pregunta que hemos planteado en la última línea del anterior capítulo.

De modo contrario a la didáctica, que de acuerdo con Meirieu, «es una dimensión de la pedagogía, cuyo objeto se relaciona, en particular, con la organización de los instrumentos»<sup>305</sup>, la pedagogía se ubica entre un adentro y un afuera. Ella está presente en la relación educando y docente, en los aprendizajes, en la investigación, en la política, en la cultura, en lo religioso, etc., y, a la vez, asiste a la escuela para

---

305 Meirieu, Philippe, Être pédagogue: Rencontre avec Philippe Meirieu, Revue Sciences Humaines, N°50, Paris, Mai, 1995, pp. 32-35

ofrecerle lo mejor de sus viajes. La pedagogía se ha alimentado de conceptos, provenientes todos de las ciencias humanas. Conceptos como el de infancia, otro, texto, institución, disciplina, etc., encuentran su génesis en las ciencias humanas y la filosofía para explicar mejor el mundo escolar y el hecho educativo. El proceso de apropiación de dichos conceptos ha tenido lugar en la pedagogía.

Mientras esto sucede en la pedagogía, en la didáctica los grandes conceptos surgen de aquella intersección existente entre la psicología y la epistemología de las disciplinas. Por esta vía, la didáctica se refiere a la representación como una forma de la inteligencia de lo humano, buscando en la relación que mantienen los individuos con los saberes, la presencia de lo psicológico, sociológico y epistemológico. A diferencia de esto, la pedagogía, según nuestro profesor, sería «aquel esfuerzo que realiza el pedagogo para comprender e inventar la acción práctica dentro del aula de clase, pero también en la calle, en la familia; en definitiva, en todos aquellos lugares donde existe educación. Es, en últimas, el esfuerzo para ofrecerle al mundo una libertad»<sup>306</sup>. Esta definición que, según nuestro criterio, aparece como bastante lúcida frente a la compleja relación que mantiene la didáctica y la pedagogía en las Ciencias de la Educación, no se reduce, en su objeto inmediato, a la enseñanza. Como se sabe, ella parte de los aprendizajes para, desde éstos, preguntarse por todo el valor que implica la presencia del otro.

Así, si la pedagogía trabaja en forma directa con el otro y, en situaciones de enseñanza, su fin no se reduce a ellos, pues,

---

306 *Ibíd.*, p. 34.

siempre el pedagogo se remitirá al mundo y a las cosas que lo conforman, una de las dimensiones del mundo es los valores y la cultura que ellos traducen. El individuo al estar ubicado en el ambiente cultural, y no sólo en la inmediatez de la clase, invita al pedagogo a buscar en otras dimensiones la explicación de un mejor hacer. De esta forma, el concepto de educabilidad se ajusta, con precisión, a la mirada que sobre pedagogía prevalece en un gran número de intelectuales inscritos dentro del paradigma<sup>307</sup>.

De igual manera, Gaston Mialaret, en su obra célebre *Pédagogie Générale*, la define como la reflexión sobre las finalidades de la educación y un análisis objetivo de sus condiciones de existencia y de funcionamiento; ella está en relación directa con la acción educativa, la cual constituye el campo de análisis y de reflexión de la pedagogía sin llegar a confundirse con la educación<sup>308</sup>. Esta definición encuentra sus bases en la definición durkheniana, y no es sorprendente que así sea, puesto que Mialaret ha sido uno de los más arduos seguidores del pensamiento sociológico de Durkheim. La herencia intelectual de este sociólogo en la cultura pedagógica francesa fue muy grande; lo demuestran la cantidad de citas de pie de página presentes en cada uno de los textos que tratan sobre la pedagogía y la educación y, en general, sobre el paradigma. Ahora bien, si este aspecto aparece ligado con bastante fuerza en la literatura existente, inclusive en la más contemporánea, ello no es gratuito. En particular, se entiende que el concepto de pedagogía ha evolucionado; algunas veces, ha sido despojado de su reino y durante mucho tiempo cayó en

---

307 Sobre este concepto y su relación con la Pedagogía, ver mi texto "Pedagogía, Educabilidad y Formación de Docentes". 2000.

308 Mialaret, G., "Pédagogie Générale", Paris, Puf/ fondamentale, 1991.

el olvido<sup>309</sup>. Este acto de emergencia, olvido y autonomización encuentra su explicación en la historia misma del paradigma.<sup>310</sup> Esto porque tanto la pedagogía como la didáctica provienen de la educación como hecho y como acto. Este aspecto, que, en apariencia, pareciera simple, sin embargo, es mucho más complejo de lo que se podría creer. He aquí el gran giro lingüístico que, por encima de la ceguera, supo entender la premura de una identidad frente al mundo y a las otras culturas pedagógicas.

Ambos conceptos se aproximan, se confunden y se distancian con simultaneidad. Este movimiento de acercamiento y de repulsión no se comprende sino hasta tanto la identidad del paradigma sea vista como el lugar de dominación y emergencia tanto de la pedagogía como de la didáctica. Pero, el paradigma no encuentra su objeto en la abstracción de los hechos, sino en lo concreto de las situaciones, de la finalidad, de la realidad que, en este caso, lo constituye «le fait éducatif». Se entendería el hecho educativo como aquel conjunto de actos coherentes, ordenados y espontáneos a la vez, que emergen en la conciencia de los individuos para inculcar en las generaciones más jóvenes toda la herencia cultural de aquella. El acto implica una situación que acontece en el espacio y en el tiempo de una comunidad humana particular, y que, al mismo tiempo, expresa la intención voluntaria o no de un sujeto. Ella es un acontecer desde la voluntad del sujeto que busca, por esta vía, reacomodar la naturaleza primera del individuo, a través de los

---

309 Houssaye, J., «Spécificité et dénégation de la pédagogie», en *Penser la pédagogie*, "Revue Française de Pédagogie", N° 120, Juillet-Septembre, 1997.

310 Houssaye, J., «Les 105 ans des sciences de l'Éducation: fin de la pédagogie», en *Sciences de l'Éducation, Sciences majeures*, Paris, Editions EAP, 1991.

medios científicos, artísticos y espirituales que, expresados en una coherencia de saber, se traducen por pedagogía. Este acontecer de los hechos, las acciones y los actos simbolizan la practicidad de la educación y en tanto ella es esto, la pedagogía, busca el acontecer como acción voluntaria. Desde este punto de apoyo, el hecho educativo funda la finalidad de las distintas ciencias interesadas por su estudio. Ciencias que, en un primer momento, se presentan como unívocas, singulares e independientes<sup>311</sup>. En un segundo momento, éstas se reúnen en torno a un mismo objeto de conocimiento. Desde ellas, ha sido posible la construcción y explicación, siempre compleja, de lo educativo. En medio de esta actividad, a la pedagogía, en sus inicios, le fue otorgado un «estado de minoría», pero con el transcurrir de los años, y gracias a una actividad investigativa de gran aliento, ella adquiere un estatuto mucho más importante: logra ser el concepto de referencia para el paradigma, el punto de equilibrio y su propia justificación. La didáctica, por su parte, nació una década después de mayo del 68. Como ya lo habíamos indicado, su génesis tiene lugar como respuesta a las constantes preguntas que los especialistas de los aprendizajes de las Matemáticas se formulaban en relación con el hacer en el aula de clase, hacer escolar que se ventila en dos órdenes: el primero, sobre la representación que un sujeto tiene sobre los saberes propuestos por la institución escolar; y el segundo a los medios intelectuales que éste aplica para alcanzar unos niveles de apropiación de dicho saber.

Si para las Ciencias de la Educación, la didáctica es joven, la pedagogía, en cambio, siempre ha estado presente en ellas.

---

311 Zambrano Leal, Armando, «Descripción y análisis de los discursos de las Ciencias de la Educación en Francia», Universidad de Antioquia, Artículo para un Instituto Superior de Pedagogía, Diciembre de 1999. Poligrafiado y no editado.

Prueba de esto es la definición que sobre pedagogía ofrecía el sicopedagogo Lucien Cellerier en su obra cumbre «Esquisse d'une Science pédagogique», publicada en 1910: La pedagogía es la teoría general del arte de la educación que agrupa en un sistema los principios universales tales como las experiencias aisladas y los métodos personales. Para ello, parte de la realidad y separa, con rigor, todo aquello que procede de lo real y de lo ideal. Pero, como paradoja, la definición de pedagogía no siempre estuvo presente en la lengua francesa. Según Robert, «la palabra pédagogue» aparece en 1370, y el diccionario de Antoine Furetière, publicado por primera vez en 1690, define al pedagogo como el «Maître à qui on donne le soin d'instruire et de gouverner un écolier, de lui apprendre la grammaire et de prendre garde à ses actions»<sup>312</sup>.

Ninguna de las dos es reducible a las Ciencias de la Educación; ellas conviven en su espacio de identificación y, desde allí, se fortalecen para hablar, explicar y señalarle caminos a las otras ciencias. Esto significa que tanto la pedagogía como la didáctica han alcanzado un grado de autonomía tal que en el presente producen saber pedagógico, logrando, por esta vía, una franja amplia de epistemologización. La pedagogía es, entonces, aquella memoria de lo humano que, en el acto mismo de enseñar, se trasluce como un mejor hacer, el cual es explicado y dado a conocer a través de la forma de relato. Mientras la pedagogía construye, con complejidad, las explicaciones a partir, entre otros, del relato filosófico, la didáctica trabaja sobre los medios específicos que se producen en la relación saber-no saber-saber. Así mismo, la pedagogía se apoya en lo mejor de la

---

312 Citado en Mialaret, G., *Pédagogie Générale*, *Ibíd.*, p. 6

memoria de los pedagogos para actuar en la búsqueda cotidiana que significa la libertad del otro. En efecto, tal libertad y la ética garantizan el hacer pedagógico, ya no como una transmisión pura de los saberes, sino como unos saberes que siempre están remitiendo al pedagogo a la pregunta por la soberanía del otro. Dicha soberanía trabaja sobre la retención y la independencia: ¿cómo es posible educar y someter a la vez?, ¿cómo es posible arrancar del estado de animalidad al otro sobre la base del sometimiento?

Así es, porque el pedagogo siempre estará confrontado a esta doble contradicción, y dicha contradicción es la que, en últimas, fundamenta el hacer con el otro. No que el otro salga del nosotros, sino que, por el contrario, vuelva al nosotros para constituir una comunidad viva, libre y autónoma. Decisiones éstas que no son posibles sino sobre la base del reconocimiento del otro, como otro, distinto y diferente de manera radical. El otro, entonces como mirada, rostro, ojos, es el objeto mismo del pedagogo; no su psiquis, sino su historia y su cultura; es decir, su universo que, en la conjugación de un interés común, se construye, quizás, con lo pedagógico<sup>313</sup>.

### **El tejido de la palabra/concepto**

Así, pues, el tejido de la palabra se refiere a la manera como una cultura, a través de la historia, logra acrisolar la palabra/concepto. Para poder cumplir con este sentimiento, nuestro bastón ha sido la cultura pedagógica francesa, en tanto el carácter complejo de las Ciencias de la Educación se abre en

---

313 Zambrano Leal, A., La mirada del sujeto educable: la Pedagogía y la cuestión del otro. Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2001.

muchas direcciones y los conceptos sobre los cuales ella descansa han sido el resultado de duras y tenaces confrontaciones. En especial, se podría decir que en esta cultura pedagógica la construcción histórica de los conceptos ha descansado sobre la sospecha del pensar complejo y sobre la garantía del cartesianismo como identidad de pensamiento. En tal sentido, una mirada a este paradigma nos permite obtener algunas enseñanzas y, a lo mejor, nos abre el camino para reflexionar las prácticas educativas y pedagógicas en nuestro medio. En consecuencia, intentaremos aquí escudriñar el hilo de las palabras, y para ello nos apoyaremos en cuatro definiciones sobre la educación. Cada una de estas definiciones ha sido forjada en su sentido histórico por cuatro pensadores. El primero de ellos es Emile Durkheim; el segundo, Olivier Reboul; el tercero, Charles Hadji; el cuarto, Philippe Meirieu. De modo arbitrario y cronológico, estos intelectuales de la Pedagogía y de la Educación nos dejan ver el desarrollo conceptual que ha tenido el concepto de referencia, y dicha cronología deviene, en forma instantánea, el espejo donde se puede mirar, con pausa, la consolidación del paradigma de las Ciencias de la Educación. Sería insuficiente y desequilibrado nuestro trabajo si dirigiéramos nuestra mirada solamente a los pedagogos citados; por ello, creemos necesario darle la palabra a dos especialistas de la didáctica. Michel Develay y Guy Brousseau permitirán complementar el tejido de la palabra/concepto que nos hemos impuesto comprender. El eje del trabajo aquí desarrollado es la materialidad de la comprensión, acto que hemos iniciado y apuntalado en los capítulos precedentes.

### **Emile Durkheim: los primeros hilos de un concepto**

Para la cultura pedagógica francesa, fue en la sociología donde aparecieron definidos, por primera vez, de modo estable, los conceptos educación y pedagogía<sup>314</sup>. El padre de la Sociología francesa le legó a los gestores intelectuales del paradigma una forma de delimitar el término educación, haciendo posible, así, establecer un punto de partida para reflexionar, con madurez, el hecho educativo. Anterior a este pensador de lo social, no existía una definición coherente y cumulativa; ello, obedecía a la insuficiencia conceptual que reinaba, en el ámbito institucional, a finales del siglo XIX en Francia. El concepto durkheimiano de educación acontece en las dos primeras décadas del siglo XX. Si bien es cierto que algunos psicólogos como Cellerier y Bain habían lanzado al mundo de la «intelectualidad escolar» una tentativa de definición de la educación, no obstante su alcance fue mínimo e insuficiente. Dicha definición no logró calar las entrañas de la institucionalidad como tampoco el imaginario colectivo. Su intento se constituyó, con celeridad, en una de las tantas frases que procuraban darle identidad a la palabra educación<sup>315</sup>. Este hecho puede ser explicado debido, entre muchos otros aspectos, al dogmatismo que reinaba tanto en la filosofía como en la psicología. Un dogmatismo que se acentuaba en un espejismo insoportable y en la miopía sobre la realidad compleja de la educación. Los desarrollos de la psicología de la inteligencia se apoderaban de la voz del educar sin sospechar que todo su esfuerzo se reducía a lo que Lucien Cellerier

---

314 Véase mi libro, *Pedagogía, Educabilidad y Formación de docentes*, Cali, Nueva Biblioteca de Pedagogía, 2001

315 Véase, en particular, el texto. «La Science de l'éducation», 1882. Este texto buscaba definir el término «Pedagogía» pasando por alto la complejidad del educar. Su aproximación estaba ligada con el desarrollo de la inteligencia. Es así como este psicólogo escribía que “el arte de enseñar debe ser conducido sobre las leyes mejor demostradas de la inteligencia y de la memoria”.

entendía por Educación, esto es, «la ciencia de los preceptores de un arte, la cual estaba destinada a elaborar unas leyes pedagógicas sobre dicho arte»<sup>316</sup>. Esta definición constituyó uno de los tantos hilos que, luego, en la pluma de Durkheim, fueron terminados en un «*croché*», para desembocar en lo que se conoce como el punto de partida de la identidad paradigmática francesa en educación<sup>317</sup>. Cabe resaltar, además, que las dos definiciones, si bien provenían de la pluma de dos psicólogos, no permitían separarla, desde el punto de vista conceptual, con el arte de enseñar, al punto de referirse a la pedagogía como parte indivisible de dicho arte.

Antes de Durkheim, la sociedad francesa tenía como punto de referencia de lo educativo, lo que ellos denominaban la ciencia de la educación. Esta «disciplina», como lo señala J. Gautherin, era una disciplina insuficiente, lo cual quiere decir, inexistente<sup>318</sup>. Su única razón de ser obedecía a la arbitraria necesidad de darle una palabra para designar los cursos cortos de pedagogía -los cuales abarcaban, también, a la palabra educación -que se impartían en las Escuelas Normales y en la Sorbone, donde Durkheim tenía su cátedra de pedagogía<sup>319</sup>. La ciencia de la educación constituía más una excusa para desterrar el miedo impuesto por los decretos sobre la reforma escolar de Jules Ferry, que la auténtica necesidad de encarar con altura la búsqueda de una palabra-recipiente que pudiera permitir el avance en materia de política educativa estable.

---

316 Cellierier, Lucien, *Essquisse d'une science pédagogique*, Paris, Vrin, 2a édition, 1910.

317 Zambrano Leal, Armando, *Didáctica, Pedagogía y Saber*, Bogotá, Magisterio, 2005.

318 Gautherin, Jacqueline, «La formation d'une discipline universitaire: la Science de l'éducation», 1880-1914 (essai d'histoire sociale), Thèse de doctorat, Université Paris V-René Descartes, 1991.

319. *Ibid.* p. 32.

Aunque como lo enseña la experiencia intelectual sobre los hechos históricos, en educación más que en cualquier otro campo, los conceptos se construyen contra la misma desproporción de los fenómenos. El educar no se decreta, mucho menos lo pedagógico, lo cual quiere decir que su construcción obedece a la terquedad y a las visiones despiadadas de los intelectuales que, recurriendo a la necesidad por entender, con complejidad, la angustia que genera toda ausencia conceptual, se atreven a luchar contra las condiciones insuficientes y el estado de los hechos. De ahí que sean las desproporciones de los hechos los que ocasionan en la inteligencia del dato histórico y sus formas de lenguaje, la alternativa para encadenar unos rumbos hacia la búsqueda de un horizonte común, sin el cual cualquier conato por la identidad queda relegado a la mera y simple conjetura de los intentos bondadosos. Todo esto traduce, de alguna manera, el ser-inconforme y la oblicua existencia del pleito por la misma historia. Sólo en la insatisfacción y en el gusto por el misterio reside la benevolencia del destino y la certeza de la duda que construye y se entrega de lleno para salvar cualquier juicio condenatorio de la historia. La instancia de casación en la historia sólo acontece con los aportes que le hacemos a las palabras; y dicha instancia suprema bajo la forma del tribunal de la voz que cuenta y dice, sospecha y traduce, lee y piensa, logra liberar en sus expedientes a la presunción de inocencia, para obtener, por esta vía, el indulto de la misma historia. Esto, pues, resuelve la pregunta por la palabra en la medida en que ella sólo existe en la construcción histórica, en su propio devenir y en sus formas de desenvolvimiento significativo. Por ello, la historia indulta los hechos y sus formas complejas de apareamiento; cuando la conciencia del historiador decide

rebujar en la urdimbre de la palabra. En consecuencia, una palabra es la misma historia, como la historia es una palabra cargada de tiempo, revueltas, certezas e infinito.

Dentro de las insuficiencias de los conceptos «educar» y «pedagogía» que existía hacia 1890, se encuentra que la palabra educación apenas servía para traducir cursos muy cortos que tanto filósofos y psicólogos impartían dentro del marco de la Cátedra de Educación para Maestros<sup>320</sup>. La política educativa por aquella época reflejaba un grado de inmadurez y de subdesarrollo que se veía, con fuerza, reflejado en el poco interés que tenía el Estado por lo educativo como mecanismo de formación de intelectuales de la educación y de la pedagogía. La reforma educativa de la escuela pública que impulsó Jules Ferry, abrió el camino para que pensadores como Durkheim pudieran escribir con solvencia y sin el peligro de la crítica mordaz, un concepto sobre la Educación. Fue así como en el libro titulado *Education et Sociologie*, aparece por primera vez definido con bastante solvencia el término educación: «La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no están maduras para la vida social. Ella tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él la sociedad política en su conjunto y el medio a donde está destinado a [vivir y crecer]»<sup>321</sup>. En el mismo texto, Durkheim escribe que la «Pedagogía es la teoría práctica de la educación»<sup>322</sup>. La lectura de este texto constituye

---

320 *Ibíd.*, p.38.

321 Durkheim Emile, *Education et sociologie*, Paris, Quadriage/Puf, 1922, p. 51. Los corchetes buscan traducir a nuestro medio las palabras «vivre» et «élever». Estos términos son muy importantes para comprender el concepto de Educación en la cultura pedagógica francesa.

322 *Ibíd.*, p. 69 ss.

el punto de amarre para una parte de la historia de las ideas sobre el Educar y lo Pedagógico. Si bien es cierto que Durkheim se interesó, con intensidad, por conocer los desarrollos sociales y los cambios que la sociedad feudal presentó en su paso a la sociedad capitalista, este estudio profundo y su necesario impuso la referencia para pensar y reflexionar nuevas y modernas formas de abordar los hechos históricos. El trabajo de Durkheim logró articular un polo epistémico de una ciencia en crecimiento, como fue la Sociología de la primera década del siglo XX, con los eventos transformadores. Bajo el símbolo de «patología social» como el suicidio, la vida moral, etc., estos objetos de estudio hablan por sí solos, encontrándose en ellos una fuerte salida hacia lo educativo.

En Durkheim se encuentra la armadura de un concepto, y el medio para permearlo a través de nuevos y potentes hilos representativos. Esto nos hace pensar que la mirada sobre la realidad, ya sea que ésta sea una construcción y proyección interna del ser humano o que pre-exista en la exterioridad de toda ontología del ser, constituye la fuente del concepto y de la palabra. Es aquí donde las dos formas de materialidad de la palabra y su posibilidad infinita de representación encuentran una vasta justificación, en el sentido en que dicha materialidad interna se justifica a través de los actos de habla; pero entendiendo que esta operación se propone en la intercomunicación gestual de la historia como la forma compleja de los signos y relatos históricos, las palabras tomadas por el asalto de la arbitrariedad dejan ver la trama de sus propios hilos a cada una de ellas.

Así, la definición sobre Educación de Durkheim se

justifica en el capítulo segundo de su texto, cuando se refiere a la naturaleza y el método de la pedagogía. Si bien es cierto que el primer capítulo del libro busca desencadenar la madeja del término educación, apoyándose para ello en el desentrañamiento de la naturaleza y de su rol, el segundo capítulo, en cambio, trata de demostrar la presunción de la inestabilidad conceptual y del *mélange* que reinaba en su época. Por ejemplo, el primer capítulo comienza señalando que «la palabra educación ha sido algunas veces empleada en un sentido muy extenso para designar el conjunto de influencias que la naturaleza o los otros hombres pueden ejercer, ya sea sobre nuestra inteligencia o bien, sobre nuestra voluntad»<sup>323</sup> y, además, apoyándose para ello en la definición de Stuart Mill, agrega que “la educación comprende todo aquello que los otros hacen por nosotros con el objetivo de aproximarnos a la perfección de nuestra naturaleza»<sup>324</sup>.

El concepto de Educación que hemos citado fue el resultado de una dura batalla que mantuvo Durkheim contra algunos de los psicólogos y filósofos de la época. Se sabe que los aportes de la Sociología de la Educación durkheimiana en sus inicios fueron contestados por un amplio sector de la *intelligentia* parisina, y que los sectores más reaccionarios al estudio de la Educación fueron, precisamente, la filosofía y la psicología. Este hecho, de alguna manera, logró equilibrarse gracias a los aportes e intereses que, muy temprano, fue expresando la sociología durkheimiana. Esto se ve reflejado, con fuerza, en la lectura que el padre de la Sociología francesa hiciera de la filosofía, en especial, del pensamiento de Immanuel Kant. De él, retoma aquella frase donde el filósofo de

---

323 *Ibíd.*, p. 41.

324 *Ibíd.*, p. 41.

Königsberg presenta el objetivo de la Educación como «el desarrollo en cada individuo de toda su perfección de la cual, él, es susceptible»<sup>325</sup>. Se detiene para pensar en esta frase y deduce la siguiente pregunta: «Pero, ¿qué hay que entender por perfección?»<sup>326</sup>. Este cuestionamiento abre la vía para que su percepción sobre la acción de educar se entendiera en una compleja dimensión.

Dado que, la Educación, según Durkheim, consiste en una acción, ella es una actividad que se ejerce en un sentido de conciencia en favor de las generaciones más jóvenes. Dicha acción es infinita, pero se circunscribe al plano de la búsqueda de la noción de ser humano. Así, se podría pensar que en las cuatro preguntas sobre «¿qué es hombre?», -de lo cual Martin Buber afirmara que Kant inaugura con ellas la Antropología Filosófica<sup>327</sup>- el filósofo de lo social encontraría el fundamento para esclarecer la relación asimétrica entre lo «aparentemente hombre» con la potencialidad del devenir hombre-adulto. Según esta noción de educación, entendida como una acción que se ejerce en el sentido unidireccional, sin prejuicio del poder, las generaciones adultas le transmiten los patrones culturales a las generaciones más jóvenes. Ello explicaría, en Durkheim, el carácter social del educar, del cual, él mismo, afirma «que si se quiere definir la educación es necesario considerar los sistemas educativos que existen o que han existido»<sup>328</sup>. La noción de educación como expresión de lo social, sólo podrá ser entendida como una voluntad oculta que logra expresarse en las acciones concretas de las instituciones,

---

325 *Ibíd.*, p. 42.

326 *Ibíd.*, p. 42.

327 Buber, Martin, *¿Qué es el hombre?*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985, p. 12.

328 *Op. cit.*, p.47

ya sean éstas educativas, religiosas, militares o familiares. Por esto mismo, su definición acontece en un momento en que los estudios que, él mismo, realiza sobre el paso y mutación de las instituciones propias del feudalismo en instituciones del capitalismo naciente, se convierte, para él, en el objeto de estudio y la razón de ser de sus problemáticas. Es claro, por ejemplo, el estudio sobre la imagen desterrada del clérigo y la ferviente ilusión de la figura del maestro como el «cura de lo civil», acto que, luego, es retomado por el profesor Meirieu en una de sus conferencias en la que se refiere a las tres figuras del maestro<sup>329</sup>. Bien, el asunto de la Educación en Durkheim aparece, con claridad, definido, en especial, si se observa que tal acción conduce al problema de la inserción y la socialización.

La inserción no es explícita en la definición del educar que propone Emile Durkheim. Sin embargo, su inmanencia está presente en el horizonte de la definición. Ello supone que en la relación entre adulto y niño predomina la fuerza, y en tanto ello es, el educar constituye un proceso a través del cual se busca insertar en los patrones culturales a las generaciones más jóvenes; patrones que son, de alguna manera, el zumo del arbitrario cultural a lo cual se refiere Bourdieu y Passeron en su célebre texto sobre la *Reproduction*; y este aspecto, luego, podrá ser entendido, en especial, en las nociones de capital y del habitus cultural, lo cual, sin duda, es producto de la herencia durkheimiana. La inserción es el fin último del educar, en tanto se articula a lo que es hombre, pues, «sólo éste deviene hombre a través de la educación»<sup>330</sup>. Entonces, el

---

329 Se trata de la conferencia que dictara el profesor Meirieu, P., en la Unesco y cuyo título es *La formation des enseignants, vers l'horizont 2010*.

330 Kant, Immanuel, *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin, 1987.

educar en la sociología es el metalenguaje de la acción que se ejerce a través de las prácticas culturales y sociales, que son, en última instancia, el fin oculto del mismo educar.

Pero si las prácticas culturales y sociales constituyen, a la vez, el soporte y el objeto del educar, de donde se desprende que la relación entre un individuo adulto y un niño está mediada por la fuerza o el poder, el educar necesita una mecánica de acción, es decir, unos instrumentos que la posibiliten en su objeto y la alimenten en sus medios. A esto, Durkheim responde con la palabra «pedagogía». Esta palabra se ve delimitada, con nitidez, en su objeto, aunque en este pensador, apenas, adquiere un sentido de frágil independencia. Resalta, por ejemplo, que el tema de la Pedagogía aparezca abordado en el texto de *Sociología y Educación*, por lo cual no extraña que comience escribiendo en el segundo capítulo: «Con frecuencia se ha confundido las dos palabras de Educación y Pedagogía, las cuales exigen ser cuidadosamente distinguidas»<sup>331</sup>.

Esta aseveración resume en gran parte la sospecha que tenía este sociólogo frente a los hilos de las palabras. Mientras la educación era una actividad compleja, infinita, a través de la cual se buscaba la inserción del niño en los patrones culturales de la sociedad en donde éste había nacido, la pedagogía constituía su teoría práctica. Así, queda claro a partir de esta escisión entre Pedagogía y Educación, que los dos términos, a la vez, están relacionados y, de forma extrínseca, han evolucionado en dimensiones diferentes. Para Durkheim, la pedagogía se puede leer como la teoría práctica del enseñar y

---

331 Durkheim E., Op. cit, p. 69.

del aprender, lugares conceptuales donde es posible hacer descender las ilusiones del educar al mundo terrenal. Esta teoría práctica de la educación fue, con rapidez, asimilada por los «Cinco Mosqueteros de las Ciencias de la Educación»<sup>332</sup> y permitió postular, siguiendo la línea de pensamiento de Durkheim, que el acto de educar era, en extremo, complejo, para lo cual se requería no de una sola disciplina, sino de varias que pudieran, desde sus modelos de inteligibilidad, resolver los inextricables mundos y expresiones del hecho educativo. Esto que fue leído, en forma tardía, no sólo por los forjadores del actual paradigma, sino por el estamento en general, retardó, en alguna medida, el entendimiento sobre la importancia de la identidad paradigmática. Un lugar donde se pudiera cristalizar la búsqueda de la ilusión sobre el pensar lo educativo y la referencia a la práctica, siendo ésta el germen de la actual noción de Pedagogía.

Las actuales Ciencias de la Educación se apoyan en la definición de educación que legó Emile Durkheim; así mismo sucede con la pedagogía. Aunque esta última ha alcanzado una cierta soberanía en medio de los duros debates que se le dirigen a los miembros e instituciones que conforman el campo complejo de las Ciencias de la Educación en Francia. Los debates provienen, en su totalidad, de parte de los filósofos, pues, desde la *Science de l'éducation* éstos han procurado no hablar de pedagogía en tanto ella no es, según muchos de sus detractores, una disciplina o una ciencia. No obstante, hay quienes que, como Olivier Reboul, han abierto la brecha para que la filosofía se salve, sin falta, del pecado del odio sin fundamento.

---

332 Me refiero a los cinco precursores de las contemporáneas Ciencias de la Educación.

## **Olivier Reoul, un filósofo de la Educación**

Si bien es cierto que la definición durkheniana de educación ha prevalecido en la literatura de las ciencias de la educación, filósofos como Olivier Reoul han contribuido a su desarrollo y profundización. Otros hilos surgen, entonces, en la palabra/concepto de educación. Si para el sociólogo de la Educación, educar era una acción de introducción en los patrones culturales, para este filósofo educar es [igualmente] «la acción que le permite a un ser humano desarrollar sus aptitudes físicas e intelectuales, así como sus sentimientos sociales, estéticos y morales, con el objetivo de cumplir en cuanto sea posible su tarea de hombre...»<sup>333</sup>. Esta definición abarca otros elementos que, en el pensamiento del padre de la Sociología, no lograron ser desencadenados debido a los niveles conceptuales poco desarrollados en el marco de la disciplina en singular y a su propia formación sociológica.

Un vistazo rápido a las dos definiciones permite ver que tanto la una como la otra se refieren a la emergencia de lo humano. Ello se explica, en esencia, por la mirada que Occidente tiene para aludir a lo que en el lenguaje de la Ilustración se podría denominar «el ser culto». El ser humano sólo accede a su condición de humanidad a través de la educación. Ella es la garante de la racionalidad y de la búsqueda de equilibrio entre cuerpo y espíritu. Para Olivier Reoul, la educación constituye el punto de partida de lo humano como tal, ya que ella es una acción a través de la cual

---

333 Reoul, Olivier, *Philosophie de l'éducation*, Paris, Esf, 1971. Los corchetes son nuestros.

este puede desarrollar sus aptitudes físicas e intelectuales. Estas dos dimensiones se encuentran presentes en casi toda la literatura sobre las Ciencias de la Educación. El educar es potenciar tanto al cuerpo como al espíritu. Una división entre estas dos entidades constituiría el fracaso anticipado del educar. Así, la educación se refiere al cuerpo, ya no como un simple lugar de soledad, más bien como la necesaria diametralidad del espíritu, espacio que sólo se puede construir en la medida en que los sentimientos sociales, estéticos y morales se ubican como los medios necesarios para pensar el educar en su materialidad. Si bien la definición de Durkheim queda en el plano de la «transmisión» de los patrones culturales, para este filósofo, ella, más que un mecanismo de transmisión, es un lugar de potenciación del espíritu. El educar, pues, es la posibilidad que tiene el espíritu de llegar a ser espíritu y no sólo idea o imagen. Los sentimientos, categoría clave en la definición del educar de Reboul, son la expresión de la posibilidad del cuerpo en su movimiento, es decir, el espíritu que logra devenir a través de lugares como lo estético, social y moral. Estos tres lugares del concepto reflejan una tridimensionalidad del cuerpo. Así, para que haya cuerpo no se necesita que haya espacio, esto es, espíritu, sino que dicho cuerpo existe en la medida en que él se refiere a un lugar de exterioridad. Lo social es, pues, la proyección del cuerpo y la síntesis del espíritu.

En la medida en que lo interior se fortalece, lo exterior va cambiando. De ahí que la educación es una acción que le permite al mamífero humano poder desarrollar sus aptitudes y sentimientos morales, estéticos y sociales. Dichas aptitudes, como se ve en la lectura sobre la definición, acontecen una tras otra y todas a la vez. Educar es potenciar el movimiento

homogéneo entre estas tres categorías. No puede haber dimensionalidad moral estable si la dimensión de lo social es contraria a la imagen de principio moral, pero éste no puede ser potente en su discursividad, o en su significado como entidad de referencia para el espíritu, si la exterioridad es contraria al significante de lo moral. En el mismo sentido, lo estético no es posible si la exterioridad no constituye la base de fuerza, la inmanencia del espíritu, es decir, que lo exterior sólo sea posible a condición de que la mirada sobre él sea algo que acontece con libertad. A la vez, lo estético es la expresión del afuera del cuerpo, y la mirada del espíritu es el zumo de lo moral en cuanto esto es el margen de la acción y el lindero de la actividad. Todo lo que la estética, como sublimación del espíritu, haga y emprenda, se ocasiona en la acción que va madurando, en forma progresiva, en los estados de consciencia sobre lo físico y lo intelectual.

Mientras para Durkheim la actividad educativa se encuentra en la relación entre adulto y niño, denotándose un creciente sentimiento de poder, en el filósofo de la Educación más importante de la contemporaneidad dicha fuerza no es objeto de debate o el punto significante. Por el contrario, el poder se oculta de manera deliberada para darle paso a otras dimensiones, desde la perspectiva ontogenética, mucho más trascendentales. Ellas se refieren, como se observa, a la posibilidad de devenir humano en la inmanencia de lo que es propio y particular a lo humano. La relación es, ante todo, un estado de consciencia, pero de una consciencia que permite la otredad sin sospecha. A decir de Meirieu, en ningún momento la capacidad de auto-educación es posible; ella, como su lógica lo establece, es, en particular, del orden del poder, pero denotarlo, en términos de significación es para Reboul la

fragilidad misma del educar. Lo importante en la definición de educación que nos ofrece este intelectual de las Ciencias de la Educación, es el surgimiento de la mirada desoculta del «sí mismo», es decir, la probabilidad de que lo humano devenga humano en su polo de aptitud física e intelectual, y en su polo de sentimientos estéticos, sociales y morales.

Estos dos polos aparecen relajando la definición y completando la mirada que la sociología le dio a la definición del educar. Una dimensionalidad que se suple a sí misma en cuanto lo que es digno de ser llamado humano sólo se aporta desde la tripolaridad sobre dos ejes fundamentales: la pregunta por el devenir humano y los conceptos de estética, moral y social. Se entiende que estos tres elementos contribuyen a la formación del ser político, en tanto y cuanto la política no se refiere al ejercicio del poder, sino al devenir del ser-ciudadano. La educación sería, entonces, el lugar del ejercicio del ciudadano, y un ciudadano sería aquel que puede desarrollar, con libertad, las dimensiones de lo estético, social y moral. Lo estético en cuanto ello se refiere a la mirada sobre lo bello, lo sublime. Es la pregunta por el estar en la trascendencia en el mundo y la probabilidad de discurrir en el monótono mundo de la velocidad. Lo estético guarda la proporcionalidad del existir. Así, lo estético como una forma abierta de la mirada del espíritu sobre el cuerpo y sobre el espacio, propicia el momento de la racionalidad consciente. Sólo mirar lo exterior exige la búsqueda de un interior que trasciende como lugar de habla, para lo cual es importante poder trascender en sus formas menos elaboradas y pasar al plano de la complejidad. El pensamiento, del cual nos habla la psicología del desarrollo, es apenas señalado como resumen o efecto del mundo imaginario del adentro del cuerpo.

Pero lo estético es insuficiente si no está vinculado con lo moral. En otros términos, lo moral, de alguna manera, constituye el miedo a lo exterior, y por ello se convierte en límite frecuente o en el lindero del mirar. La educación en cuanto es poder oculto, forja en su discursividad práctica la norma moral para que el sujeto en su devenir pueda manifestar, con solvencia, la existencia en un mundo, donde lo que se busca es que todos puedan escapar a la anarquía y su desencadenamiento apocalíptico. Este acto de norma es propiciado por las prácticas acumuladas del existir educativo. Por eso, la educación, si bien busca ser el lugar de la norma en términos de una consciencia que dicta y dice cómo hacer, ella propicia la interrogación del cómo ser mejor. Por ello, la moralidad buscará el mundo de lo social. Nadie existe por fuera de un lugar, se necesita un lugar; para poder sentir el volumen de nuestros cuerpos y la probabilidad en el desarrollo de nuestros espíritus. Así, la materia, concepto propio de las ciencias exactas como la Física o la Química, se refleja en su verdad semántica a través del educar. Es la educación, en este sentido, la trascendencia posible de la masa y del volumen, así como del contenido de dicho volumen. De este modo, en Olivier Reboul, la educación no es sólo una relación de fuerza, sino la emergencia de la posibilidad de ser cada vez más libres en medio de la opresión que nuestros propios cuerpos desatan en la verdad de sus desarrollos.

Por lo mismo, la probabilidad discursiva del educar permite la mirada sobre el sí mismo. Esto significaría, de acuerdo con la teoría del Yo en términos de una unidad de trascendencia, que lo que es humano no se encuentra sino en la capacidad para devenir. Pero, ¿cómo podemos devenir, si no

existe la fuerza que indica, dicta y dice cómo? En efecto, y esto es el aporte que la definición de Educación que este filósofo quiere ofrecer, en cuanto ella no es un acto de individualidad, como tampoco de relación de fuerza; ella es, más bien, el resultado de la pregunta por los tres mundos precisos de la trascendencia en el devenir sujeto-hombre, lo estético que posibilitará el destierro de Dios en cuanto ello es la imagen que prevalecía en el feudalismo. Imagen que negaba la inmanencia y posibilidad de la libertad. El yo, en Olivier Rebour, no es identificado a plenitud; sin embargo, se denota en sus tres categorías su exigencia y el retorno, en última instancia, a él. Lo que es humano no se encuentra sólo en su definición ontológica ni metafísica, sino en la pregunta por el camino que lo pueda conducir a la mirada sobre sí mismo, a través de lo bello y sublime, es decir, a su punto de anclaje como es el Yo. Dicha vuelta es, de alguna manera, el modo de contener la experiencia y, por esta vía, de hablar sin pronunciarse en forma abierta, acerca de la formación. Si se vuelve al Yo es porque se produjo una salida y ello es significativo en la propuesta que nos hace Rebour cuando se refiere a lo social. Lo social es el mundo acumulado de verdades, es el referente para volver hacia el YO. Lo social es, de algún modo, el parque donde lo humano puede encontrar un punto de recreación, un lugar donde se pueden poner a prueba tanto los sentimientos morales como los estéticos. Sin la moral, lo humano es inexistente, pues, se es persona en la trascendencia frente a lo que existe por fuera del Yo, lo cual problematiza la vuelta, incesante del ser humano.

Esta definición de educación demuestra cuánto la pregunta por lo humano se hace necesaria para poder pensar lo humano. Ya no como una forma diametral, sino como la

posibilidad que tiene el mismo ser de devenir a través del otro. Toda la pregunta por el educar es una pregunta por el ser humano. Así, se demuestra que la búsqueda por definir lo educativo tiene mucho que ver con lo que es digno de ser persona o, por lo menos, denominado en su especificidad. En el centro aparece la cuestión filosófica por lo humano, a la manera de una gran Antropología Filosófica; dicha pregunta encuentra una excusa en la cuestión del educar. Esta palabra, como se ha visto en las dos definiciones, se vuelve problemática al punto de llegar a ser para muchos intelectuales de la pedagogía, una obsesión trascendente. Ella refleja, así mismo, que entre la primera y la segunda definición, existen cincuenta años. Este lapso de tiempo es significativo, no por su cantidad, sino por la trascendencia que tiene de pensar el tiempo sobre la condición del mismo tiempo. El educar es una cuestión de tiempo que sólo se justifica en la obsesión por reflexionar mejor un término, pensarlo más allá de su aparatosa instrumentalización, la condición de ser persona y sus probabilidades de discernimiento. En consecuencia, si la instrumentalización deviene un problema que tiene que resolverse en el conjuro de las palabras, lo humano no se resuelve en lo estético, lo social y lo moral, pues, ello sería dejar a la educación como un campo absoluto, donde se podría caer en el terrible sentimiento de la dictadura del destino y la suerte de la ruleta viciada por el deseo del otro, en el apoderamiento que significa entregarle al otro unos saberes con los cuales éste podrá escapar a su condición de animalidad. Así, el lugar de la ética acontece como consecuencia de la intensa pregunta por el educar.

### **Charles Hadji o el lugar de la Ética**

En la cronología sobre la palabra/concepto de educación,

observamos en la intensa literatura de las Ciencias de la Educación una mirada complementaria, que no se reduce a la cuestión del poder, como tampoco a lo que está expresado, de forma tácita, por lo social, lo estético y lo moral. Más bien, ella se pregunta por lo ético en cuanto es la mirada que busca responder por los fines y los medios que se utilizan para alcanzarla. De esta manera, el profesor Charles Hadji dice que la Educación «se encuentra del lado de la ética, del lado de lo que parece digno de ser alcanzado por la persona. Ella debe proponerse un doble objeto. Facilitar la inserción del individuo como entidad social en el seno del grupo donde él aparentemente está llamado a vivir. Favorecer la emergencia de la persona con capacidad de juzgar el ser, y primeramente su ser (su figura actual) frente a los valores cuya universalidad es incontestable (educación ética). En consecuencia, la educación tiene por finalidad salvaguardar la llama de la ética antes que proponer unas respuestas, hacer sentir la necesidad de cuestionarse, creando por sí mismo una actitud de cuestionamiento...»<sup>334</sup>. Esta definición, en contravía de las dos anteriores, tiene como punto de partida y como nudo natural la preocupación por la Ética. Es claro el convencimiento de que la educación es una actividad de inserción; es, ella, la puesta en escena de la relación de fuerza entre generaciones. Es claro, así mismo, que la estética, lo moral y lo social es fundamental cuando se trata de pensar lo complejo de lo humano. Pero estas tres categorías de lo educativo, no pueden ser planteadas como *in situ*, se requiere además reflexionar los medios para no perderse en sus finalidades.

La Ética nos enseña que ella trabaja sobre el orden de los

---

334 Hadji, Charles, *Penser et agir l'éducation*, Paris, Esf, 1992.

medios y de los fines; así, por lo menos, queda planteado en la pregunta que Kant propone para responder a la cuestión de lo humano. Si bien, en la tradición de la Sociología de la Educación en Francia, la preocupación por el educar se dio en los términos de una definición clara sobre la fuerza y el poder de lo humano y su búsqueda de permanencia, en la contemporaneidad, con más claridad en la primera década de los ochenta, lo educativo continúa siendo una preocupación permanente sobre otros órdenes. El punto de partida es la manera como lo educativo debe ser entendido en la relación entre ser persona y su búsqueda de unidad. En el pensamiento del profesor Hadji, la educación ya no es un simple instrumento de poder o de enajenación, mucho menos una preocupación por la perfectibilidad humana en los órdenes estéticos, morales y sociales, sino la pregunta por la manera como debe ser abordada la práctica del educar. Este filósofo e intelectual muy importante en el grupo de Lyon, e hijo de una familia de inmigrantes, se propone pensar el educar desde la perspectiva del hacer, apoyándose para ello en la Ética.

Si el objetivo del «educar» es la emergencia y el devenir de lo humano, la cuestión de los medios se convierte en un campo de reflexión amplio. Se puede educar al otro, ello es claro, pero no de cualquier manera. Esto sugiere que el acto de educar es un asunto complejo que exige la presencia de un acto reflexivo por el tiempo y las prácticas que impone. La actividad educativa tiene por finalidad la inserción del individuo en la comunidad humana donde, él, está destinado a vivir. Esta aseveración resume la herencia durkheimiana, pero se desliga de ella cuando se pregunta por la emergencia de la persona. Esto quiere decir que si bien es cierto que la finalidad del educar es permitirle al otro hacer parte del mundo en donde, él, va a

desarrollarse, a crecer y a vivir, dicha finalidad es inmediata. La manera como él logra salir de dicho inmediatismo semántico, se encuentra en la capacidad que debe alcanzar el individuo (persona) para pensarse a sí mismo. Al igual que en Olivier Reboul, la educación es un lugar de reencuentro con el nosotros. Es el punto de partida de la unidad como trascendencia posterior, pero es el punto de llegada donde se puede evaluar o hacer el resumen de las múltiples experiencias que acontecen en la exterioridad. Dicha exterioridad se propone bajo la figura del desarrollo y despliegue de los asuntos de la personalidad, en la cual el equilibrio es, ante todo, una posibilidad digna de ser alcanzada.

La capacidad de juzgar su propia condición es revolucionaria en la definición que propone Hadji, pues, ello quiere decir que en la historicidad de la pregunta por el educar se ha acumulado el suficiente saber sobre la relación entre fuerzas históricas en los individuos; fuerzas históricas que se expresan en la relación entre un adulto y un niño. No es problema que dichas fuerzas se conviertan en la razón de ser de la educación, sino que ellas trascienden al lugar de la mirada sobre el sí mismo, del cual nos ha ilustrado, con amplitud, Sartre. El juzgamiento del ser es una categoría muy importante y digna de ser tomada en cuenta. Ella significa que para poder juzgar el ser, se hace necesario, con anticipación, haber transitado por un mundo donde los saberes son la voz y el habla del propio mundo. Para juzgar lo bueno o lo malo de nuestro ser, o preguntarse por su capacidad de trascendencia, es preciso reconocerse como un ser en potencia. Nadie juzga sin tener el cúmulo de saber necesario con el cual se pueda discurrir el propio pensamiento reflexivo sobre el uno. Ese ser se juzga en la actitud frente a los valores reconocidos como

universales como verdad *in extremis*. En efecto, la Educación constituye, no el sentimiento de opresión, sino el lugar de la libertad reestructiva. Ella es un camino que acorta la pregunta por el nosotros y por el ser, ante todo. Pero, ¿cómo podemos preguntarnos a nosotros mismos, tal como lo hace la tragedia del Yo en Cioran, si estamos despojados de los elementos críticos y necesarios para mirarnos en nuestra propia condición?

Así, el acto de educar, es para Charles Hadji, como para Meirieu, un punto de dependencia y de libertad. Para el primero, el educar es la probabilidad del volver sobre nosotros mismos y se convierte en la potencialidad que tiene la pedagogía de llevarlo a cabo<sup>335</sup>, para hacernos pensar, desde nuestra propia práctica, lo que es digno de ser aprendido y digno de ser desechado. Si la educación es la salvaguarda de la Ética, ella, entonces, es un medio para pensar la finalidad del ser, ante todo, la entidad humana. Como se sabe y hemos visto, todo el cuestionamiento de la educación gira en torno a ¿qué es humano?. Ello se explica en el auge que tienen las ciencias humanas. El pensamiento cartesiano y la búsqueda del quién soy, si no es a través de la racionalidad occidental, dan cuenta, con claridad, que la educación en la cultura pedagógica francesa, es el punto de partida para pensar la materialidad de los contenidos que posibilitan ese ser en su trascendencia.

El educar es el modo del volver y este se presenta en una doble dimensión. En la del pedagogo que piensa antes de actuar y a través de la actuación<sup>336</sup>, donde sus implicaciones

---

335 *Ibíd.*, p. 82

336 Véase mi texto, *Pedagogía, Educabilidad y Formación de docentes*, Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2001.

por el otro y su educación constituyen el punto de partida para denotar el camino que salva a la amargura de lo instrumental. En este sentido, no se puede pensar la educación del otro si la pedagogía no está mediando dicho cuestionamiento. Es aquí donde el pensamiento de los pedagogos contemporáneos comienza a ver a la pedagogía como un lugar de reflexión y menos como la instrumentalización atroz, porque, al decir de Albert Thierry, es el acontecimiento que marca la pauta para reflexionar sobre el otro. Esta misma sospecha queda latente en Olivier Roboul, sin que ella se haga explícita en su texto. Apenas se asoma como forma de pronunciación cuando, él mismo, la aborda desde su raíz latina, para decir que la pedagogía es el acto de acompañar, tal como lo entendemos desde nuestra propia práctica. Por ello, es contundente que la educación es apenas una intención sin límites, una finalidad infinita materializada a través de los actos como el ejemplo, el habla, la moral y la política.

El «educar», antes de proponer respuestas, permite la necesidad del cuestionamiento interno. Este acto maravilloso del ser constituye la punta de lanza para pensar lo pedagógico, no como el instrumento enraizado en lo que algunos han denominado como campo, sino como un espacio complejo donde la fuga es, antes que nada, la posibilidad del aleatorio, porque, ella, no trabaja sobre las respuestas; ella deja de ser instrucción. Si la educación anticipa respuestas pierde, en definitiva, el lugar de la inmanencia del ser, y se convierte en el lugar de la negación. Así mismo, cuando la pedagogía se queda instalada en el lugar de la certeza, es decir, del enseñar y del aprender, sus probabilidades filosóficas terminan reduciéndose al campo de la tecnologización. La Educación debe crear, dice Hadji, las posibilidades y los mecanismos del

cuestionamiento; ello implica, entonces, que educar es pensar una relación asimétrica, necesaria y provisional<sup>337</sup>, tal como lo piensa Philippe Meirieu. En definitiva, poderse pensar es poder desterrar la insoportable levedad de la educación y sus horrendas certezas. Cuando ella da respuestas, oculta el poder, pero el lugar del poder, donde se piensa en función de la libertad del otro, es la pedagogía. El vínculo entre ética y pedagogía es fuerte, necesario y obligatorio. El pedagogo se remite a la ética, la vive y la piensa con el fin de reflexionar sus actos y los fines que le impone la educación. En consecuencia, educar es apoderarse del otro, para que el otro pueda ser libre, pero dicha libertad es un asunto de la Ética. Se trata de hacer que el otro salga del campo de nuestro poder, que no habite allí, que subvierta la lógica del poder y se separe de quien le brinda el saber necesario para liberarse.

### **Philippe Meirieu o la cuestión del poder**

A diferencia de los tres anteriores pensadores de la educación, Philippe Meirieu constituye el ejemplo más claro del pedagogo. En él, se encuentran todas las Ciencias de la Educación, pues, es filósofo, psicólogo, sociólogo, psicoanalista, antropólogo, profesor de escuela, universidad, etc. La multirreferencialidad es, en efecto, la característica fundamental del paradigma educativo francés. Este aspecto, que a diferencia de los anteriores autores que son especialistas en una rama del saber, le ha permitido al profesor Meirieu

---

337 Meirieu, Philippe, «Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie», en *Con la scuola per la dignità*, Ticino, Italia, Reubblica e Cantone, Cetro Dipartimento dell'istruzione e della cultura, 2000. En este texto se recogen algunos de los aportes de la Pedagogía y la Educación del profesor Philippe Meirieu. Constituye un homenaje y, a la vez, un conversatorio europeo entre pedagogos.

poder pensar la Pedagogía y el educar en múltiples aspectos<sup>338</sup>. En uno de sus textos, publicado en Italia, afirma, refiriéndose a la Pedagogía, que «la educación es una relación asimétrica, necesaria y provisional». Esta definición compromete una mirada sobre el poder. Se trata de pensar la relación con el otro en términos de la contradicción entre libertad y retención. Al mismo tono que los anteriores pensadores, la cuestión del poder no está vacante. Ello significa que la relación de educar es un asunto donde la fuerza histórica de la cultura del adulto se impone a la cultura del joven y del niño.

El título del texto donde esta expresión se cita, es sugestivo. Éste no se refiere a la Educación, de modo directo, sino a la pedagogía. Tal giro arbitrario abre muchas pistas para pensar el «educar» y cuyo lugar es la pedagogía. Luego, ¿cómo es posible pensar desde esta palabra el acto de educar? Pues bien, los avances que ha tenido el concepto «educar» en la tradición pedagógica francesa tienen que ver con los desarrollos que han tenido los conceptos de pedagogía y de didáctica al interior de las Ciencias de la Educación. Si bien es cierto que la educación y sus distintas ciencias se apoderaron de lo pedagógico durante más de treinta años, hoy, es la pedagogía la que permite pensar, desde el punto de vista filosófico, a la Educación. En la perspectiva de Durkehiem, más que en la de Olivier Reboul y de Hadji, lo pedagógico se entendía como la teoría del hacer, lo cual hace pensar que sólo podría haber educación a través de la enseñanza y el aprendizaje. Pero dicha teoría estaba supeditada a la

---

338 Un texto sobre el pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu fue escrito para el Seminario que dicté en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad del Valle, en noviembre de 1999. Borrador poligrafiado y no publicado.

educación, en tanto ella era la finalidad última que debía ser alcanzada. Para Meirieu, el asunto de la educación es una cuestión de pedagogía, y es, ésta, la única palabra que podría pensar, con seriedad, el «educar»; un educar que es complejo, porque trabaja sobre el orden de lo humano, la inserción de la persona en la cultura ambiente, los valores que produce, y los ejemplos en los cuales se apoya bajo la forma de giros del lenguaje y de actos de habla.

Así, la pedagogía se refiere a la educación como forma de reflexión sobre el valor que significa educar. De ahí que la Educación sea entendida por este autor como una relación asimétrica, y en tanto es esto, la educación supone que, en un momento dado, el acto de educar se establece sobre el ejercicio del poder. Es un poder oculto, porque este es visible sólo en el ejercicio de la fuerza, el símbolo que lo enuncia y el significado que adquiere en las prácticas. La educación se piensa en términos de poder, pero de un poder que puede ser suspendido en el momento en que, él, se vuelve maduro en la conciencia del otro. Educar es retener al otro, retenerlo para que éste pueda comprender la importancia de tener un lugar en el mundo. Si educar al otro es una forma de *salut* y de *care*, es claro que ella trabaja sobre el cuidado. Este término, que está expresado en el texto de Mialaret<sup>339</sup> y de otros autores, expresa que la educación es un acto de poder bajo la forma de cuidados. Cuidar al niño es poder tener el poder sobre él, un poder que legitima su sola existencia en el acto de mirar al otro como potencialidad y desprendimiento.

El sentido provisional del poder se constituye bajo el

---

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

argumento de la necesidad de dicho poder. Es el poder el que, en alguna medida, posibilita que el otro vuelva su mirada sobre sí mismo. En efecto, la relación educativa es una relación asimétrica porque intenta que el otro devenga él mismo y para ello requiere de la retención como forma de poder. Pero dicho poder es provisional en la medida en que el pedagogo piensa en la libertad del otro. Esa libertad está mediada por la relación que tanto el uno como el otro mantienen frente a los saberes. En consecuencia, el poder se ve reflejado no en la discursividad sobre el mismo, sino en la práctica que media la relación entre sujetos, en los saberes. La pedagogía, en este sentido, interrumpe la acción del poder cuando ella se interesa por su dramatismo, sus prácticas, sus objeciones, sus impedimentos, sus relaciones frente a la finalidad y a los medios que él emplea para ser, de modo material, visible. Todos los códigos del poder se convierten en objetos de la pedagogía. Es así como ella se refiere a la educación, no como un simple valor, sino como un objeto que debe ser pensado en pro de la salvación del sujeto. Su suspensión comienza en la pregunta que la pedagogía le plantea al «educar»; esto es; ¿Hasta dónde puedo educar al otro?, ¿por qué el otro es susceptible de ser educado?, ¿a través de qué mecanismos educo al otro?

Cuando la pedagogía piensa la educación, nos dice Meirieu, ella lo hace sobre la base del mejor hacer. Un mejor hacer que no se reduce, de modo exclusivo, a los actos propios del registro de la enseñanza ni del aprender, sino que se ubica en aquella esfera de la cultura para hacerle frente a las exigencias por el otro. En este punto, la pedagogía se «apodera» del educar para legitimar su propia finalidad. Es por ello que la relación educativa es *asimétrica, necesaria y provisional*, en cuanto el pedagogo, al anticipar, busca liberar,

pero dicha libertad en el otro no puede ser posible, sino existe la retención. El educar es provisional gracias a la exigencia histórica del pedagogo, y el punto de vuelta, del cual hemos hecho alusión en el presente texto en varias ocasiones; se refiere a la suspensión que procura toda entrega por uno mismo. El educador jamás podrá hacernos llegar a nuestra mirada si permanece en la hendidura del poder; sólo el pedagogo puede hacernos volver al lugar de donde hemos salido. Dicha vuelta es, en efecto, la suspensión o el indulto del poder; lo cual se logra en la dimensión humanista de la pedagogía. Este movimiento de suspensión del poder le permite a ella armarse de otros elementos; inclusive, la refresca en su descanso para potenciarse en el silencio del hacer y en la calma del mirar. Luego, el educar ha sido la excusa del hacer, sin sospechar que un día cualquiera, de modo original, la Pedagogía escapaba a su poder, llegando ésta a ocupar un lugar de referencia para pensar lo educativo.

### **Michel Develay y el saber didáctico**

Si bien la definición de educación fija las bases fundacionales de las contemporáneas ciencias de la educación y en ella tiene lugar el estudio del hecho y el acto educativo, a lo largo de su desarrollo se perfilan unas definiciones y unas dimensiones morales, éticas y de poder. No es absurdo imaginar la importancia que tiene el saber didáctico como punto de encuentro de todo lo anterior. En el conjunto de prácticas, discursos y textos de las ciencias de la educación observamos un campo de saber importante para los fines que nos hemos propuesto comprender. El profesor Develay representa, creemos, un claro ejemplo del discurso didáctico en el cual se entrecruzan las anteriores definiciones y el saber

de tal discurso. Recordemos que para él, la didáctica tiene su génesis en la pedagogía, pero tiene dificultad para reconocerla como su madre. Esta percepción tiene su explicación. En primer lugar, no es suficiente con ponderar la dimensión ética, moral, social y de poder de la educación, es también necesario crear un campo de estudio preciso del acto educativo. La educación de un sujeto y la inserción que ella supone en la cultura que lo acoge reclama el concurso de los saberes de la ciencia, de la cultura, de las prácticas sociales y de los poderes de los cuales es portador todo sujeto. Dichos saberes le confieren al didacta el derecho para construir un saber didáctico porque educar no es un asunto de simples intenciones, tampoco de unos valores y fines establecidos en la historia de la sociedad; el acto de educar es, que se quiera o no, una forma de vincular el valor, los fines y los saberes. De hecho, los dos primeros son formas de saber, prácticas y discursos de poder, modos de efectuar la tarea educativa en un horizonte de verdad. El acto de educar impone la construcción de una «ingeniería» capaz de llevar a cabo los saberes que requiere un sujeto de cara a una inserción real en el mundo y, más precisamente, en los espacios de producción.

En segundo lugar, el acto de educar se limita en este orden del discurso a las prácticas que tienen lugar en el ámbito escolar. La didáctica fija su objeto en los saberes escolares, en los procesos de transposición, en las prácticas de costumbre y de contrato que surgen del encuentro entre los sujetos, en los obstáculos que impone todo acceso al saber y al conocimiento y en la organización de los procesos requeridos para alcanzar tal fin. El conjunto de acciones escolares y más precisamente aquellas que tienen lugar en la enseñanza y en los aprendizajes cuentan con un saber especial. Este se refiere, en su conjunto, a

las técnicas y modos de organización de los saberes escolares. Las prácticas de transmisión cultural se vuelven precisas en el aula de clase, retoman la forma de contenidos, procesos y mecanismos de acceso al saber científico. Este saber cuenta con un grupo amplio de especialistas dedicados a pensar las condiciones de organización de dichos saberes. La investigación es su fuente más inmediata, el experimento y la creación de simulaciones forjan las aristas del saber. Todo saber no es sólo un objeto, es también un universo de posiciones, creencias, percepciones, símbolos, relaciones y objetos que se traducen en contenidos enseñables. Además, tales contenidos tiene un epicentro: el alumno. A este se le toma como el sujeto finalidad y a la vez, como el medio para su ponderación. Por eso, el saber enseñado apunta al aprendizaje. Este acto se vuelve objeto de comprensión en cuanto en él se ventilan las relaciones entre los sujetos, las formas de apropiación y guarda un significado especial para cada uno. La manera como aprende un sujeto traduce el conjunto de relaciones de verdad y de poder que subyacen en los saberes. Un saber es, que se quiera o no, un elemento dinamizador de la humanidad. Es portador de valores, representa un medio de poder para quien lo detenta. La didáctica reflexiona esta dualidad y postula que la universalidad del saber es fuente de cohesión social. Precisamente, porque el saber refleja lo que la humanidad ha alcanzado, su pleno y amplio desarrollo; el dominio y la capacidad de control sobre múltiples aspectos de la vida humana; el reflejo de lo que el ser humano es en sus conquistas y en sus pasiones, guarda una importancia crucial para la didáctica. Este ejercicio configura el saber didáctico. En tercer lugar, algo importante resulta de tal complejidad, la cual vinculamos con la socialización impulsada por Durkheim: se trata de la forma y del modo. Ella no es simplemente una

intención, es un valor que adquiere forma en las prácticas escolares. Mientras la familia y el medio propician los instantes para su advenimiento, la escuela se centra en los conocimientos y saberes escolares para, con ellos, dotarla de una materialidad precisa. De otro modo, la inserción de un sujeto en la vida, su socialización, el influjo de patrones culturales transmitidos requiere de unos modos técnicamente efectivos que permitan su logro. Por eso, la didáctica al analizar dicha técnica, al suponer la existencia de unos saberes, de unas formas de aprendizaje y de enseñanza se convierte en un saber distinto al de la pedagogía. Este saber, se vuelve positivo con el tiempo para el conjunto de las ciencias de la educación al generar explicaciones precisas sobre el modo, la forma y la técnica de la enseñanza y de los aprendizajes. En muchos aspectos, el profesor Develay no ha dejado de insistir en la diferencia existente entre didáctica y pedagogía. En ella encuentra un arsenal de explicaciones que tiene que ver más con los procesos de socialización de los sujetos en la escuela y menos con el lugar y el significado de la pedagogía en el seno de la sociedad. Podríamos, incluso, pensar que ella se vuelve un espacio de referencia obligado para el campo de las ciencias de la educación pues permite ver las situaciones concretas del hecho y del acto educativo. Un sujeto no se educa sólo en las intenciones; ellas por sí solas pueden convertirse en un falso discurso; se requiere de un especialista que las haga visibles y este es precisamente el didacta. Por todo, creemos que los desarrollos del concepto de educación tienen un gran aliado en la didáctica; en ella ven los modos de realización concreta. El desarrollo de esta disciplina científica nos informa, entonces, de un cuerpo de saber preciso, marcadamente distinto de aquel de la pedagogía y de las mismas ciencias de la educación. Tal como lo señalábamos en el capítulo anterior, el saber didáctico

tiene una génesis, un desarrollo y una consolidación y de él da cuenta el profesor Develay.

### **Guy Brousseau y el saber disciplinar**

Si el saber didáctico se ha consolidado a lo largo de la experiencia de institucionalización de las ciencias de la educación es importante resaltar el modo como lo ha hecho. Este surge en el saber de las disciplinas, se fortalece allí y se expande al conjunto de sistema escolar. Guy Brousseau nos sirve como punto de partida para nuestra hipótesis. Su marcada preocupación por la enseñanza de las matemáticas lo llevará a impulsar las escuelas de verano, los seminarios y congresos en didáctica de la matemática y al mismo tiempo creará un diploma de didáctica en esta disciplina, así como unas estrategias institucionales para atender la formación del profesorado en el área. De cualquier modo, esta práctica denota un interés profundo por demarcarse de la pedagogía. Tal hecho lo llevará a ocupar un lugar importante en las ciencias de la educación, pero sobre todo, lo convertirá en uno de los interlocutores más importantes en el surgimiento del saber disciplinar. Precisamente, las disciplinas se vuelven rápidamente un terreno de observación fecundo. En ellas resaltarán el lugar que ocupan los aprendizajes y la enseñanza. Como postulado importante, las investigaciones en didáctica hablarán de unas formas marcadamente originales en cada disciplina. La enseñanza de cada una de ellas se hace diferente debido a la especificidad epistemológica que las determina. Enseñar la matemática es distinto a la manera como procede la enseñanza de la geografía o de la biología. Esta diferencia se convertirá en el punto crucial para la comprensión de la educación de un sujeto. Mientras el postulado sociológico de la

inserción en la cultura se presta para múltiples interpretaciones, las disciplinas muestran unos procesos generados en su propia historia y unos mecanismos que resultan de las contiendas entre especialistas, profesores y científicos. La disciplina es un espacio de saber tan importante para la socialización. Ella enseña tanto el conocimiento, sus teorías, los objetos que logra construir como las prácticas morales y sociales. La disciplina es portadora de una cierta moral, de unos modos y de unas prácticas de cohesión. El aprendizaje de ellas se vuelve un factor de cohesión y de aprendizaje pero también de socialización.

Cuando un profesor enseña el saber de su disciplina y crea los medios para provocar un aprendizaje eficaz en sus estudiantes, no se limita a transmitir el objeto de la disciplina sino que su actitud, su relación y su participación en el saber de su disciplina se va trasluciendo progresivamente al punto en que cada uno termina identificándose con un campo disciplinar preciso. El conjunto de ellas promueven el sentimiento de adhesión y de pertenencia al mismo tiempo que propicia los medios para que los estudiantes puedan apreciarla. El que aprende el saber de la química, de la física, de la sociología o de la comunicación aprende a la par un cierto amor por sus prácticas, sus modos y sus normas. El gusto por una disciplina es fuente de socialización y es allí donde precisamente la educación de un sujeto toma cuerpo, se vuelve real y se acrecienta por el significado que impulsa en los imaginarios individuales.

Otro elemento importantísimo es el hecho de los dispositivos de aprendizaje que provocan las disciplinas. Si decimos que su epistemología es fundamental para organizar

los procesos de su enseñanza, es porque allí encontramos la clave para la organización del dispositivo. Este se le entiende como el conjunto de elementos necesarios para la enseñanza, el aprendizaje y la educación. Un dispositivo es un modo de planificación de los elementos, los planos y el tiempo que requiere una acción precisa. La enseñanza es un dispositivo porque requiere de elementos y sujetos para su realización, pero además porque implica un alto nivel de perspicacia para su puesta en práctica. Los dispositivos se organizan según la necesidad. Enseñar las matemáticas, la geografía o la química requiere saber de antemano las finalidades que ellas buscan alcanzar en la educación de un sujeto. También, exige ponderar el tiempo del aprendizaje, la capacidad de transmisión del saber disciplinar y el espacio donde se efectuará tal proceso. Del lado del aprendizaje, se requiere conocer lo que el alumno sabe, su historia, su capacidad y el deseo que lo anima a proseguir un aprendizaje efectivo. Todo esto es del resorte de la disciplina pues en ella está contenido el saber y los modos para transmitirlo.

En la historia de las ciencias de la educación encontramos que las disciplinas encuentran un lugar especial. Ellas se convierten en el terreno donde toma forma la educación escolar de un sujeto, los medios requeridos y el tiempo para llevarla a cabo. La disciplina es el terreno de realización de los fines de la educación escolar porque ella lo ha creado. Un sujeto no solamente requiere aprender las normas para desempeñarse adecuadamente en la sociedad, también necesita de unos saberes específicos que le permitan cumplir con tal propósito. Por eso, la importancia de las disciplinas escolares es crucial para la educación del sujeto, pues ellas le aportan los saberes requeridos, los modos y el ritual. Estar en el mundo es un ritual

por sus formas, símbolos y medios que impone; ser competente es aprender a estar en el ritual, en el modo y en la práctica del medio. Un sujeto se inserta en el mundo cuando también es portador de un saber profesional, de un saber social y de un saber cultural. Estos saberes son, que se quiera o no, la mejor forma de ver la socialización realizarse, de cumplirse como fin y como valor. Las disciplinas, finalmente, nos informan cómo hay que llevar acabo la socialización de un sujeto. Aunque dicha forma no es explícita, debemos reconocer en su ritual la manera de hacerlo. La imitación del investigador, del profesor que nos la enseña, del científico que produce saber y del valor que le otorgamos en la vida social y profesional son suficiente prueba del modo como ella la realiza.

En general, entonces, diremos para concluir este capítulo que el hilo de la palabra/concepto guarda una radical progresión y un hilo conductor. La educación es el terreno de afectación de las definiciones y cada una de ellas busca acrecentarla, delimitarla y precisarla respecto de los fines y los valores que promueve. A la par en que el sociólogo piensa la educación en términos de socialización, el filósofo lo hace según el valor que ella busca promover; el pedagogo en el poder que impone; el especialista el saber que exige y las disciplinas escolares requeridas para su cumplimiento. Cada una de las definiciones que hemos seleccionado de los cuatro primeros teóricos de la educación en Francia nos informan el modo de su consolidación, el hilo conductor y la plenitud del convencimiento social que se tiene de su poder social y político. Los dos últimos, escogidos de manera arbitraria, permiten cifrar una distancia respecto de la pedagogía y ver, al mismo tiempo, un complemento vía el saber. Por esto, la didáctica y la pedagogía se complementan a tal punto que sin

ellas las ciencias de la educación perderían su horizonte y su porvenir hubiera sido, desde muy temprano, oscuro. Ellas mantienen un lugar especial en el seno de aquella y le brindan la oportunidad de ser una disciplina universitaria con identidad. Las ciencias de la educación por sí solas se ven imposibilitadas para pensar el hecho educativo y los actos que éste sugiere. Por todo, los discursos de las ciencias de la educación tienen su punto de partida en lo que la pedagogía y la didáctica realizan y las técnicas de investigación que realizan las disciplinas que las conforman. Ellas son una disciplina universitaria, política y socialmente reconocida, aunque es en la pedagogía y la didáctica donde mejor encuentran su razón de ser.

## CONCLUSIÓN

Hemos llegado al término de esta investigación, ello supone establecer un punto aparte, una interrupción para darle paso a la comprensión. Como todo ejercicio de comprensión, el de la escritura presupone un tiempo. El de la pregunta, su desarrollo, análisis, comprensión y escritura una forma de reflexionar lo que investigamos. En verdad, lo primero que tenemos que decir es que no podemos pasar por alto lo que nos dice, informa y transforma el tiempo de la experiencia. El tiempo es mágico porque se presenta ante nuestros ojos como una eterna quietud. No vemos girar el tiempo en su eje, tampoco retornar y dar vuelta para atrás o para adelante. Nos imaginamos tal movimiento sólo porque hemos construido un instrumento que arbitrariamente marca su paso. El día, la noche; el ayer, el hoy; el mañana, el presente; el pasado, el futuro ¿son acaso, pruebas del tiempo real? ¿Dónde está el tiempo? ¿Cómo advertimos que ha transcurrido sino tenemos la posibilidad de verlo circular entre nuestras manos? Del tiempo sólo poseemos una idea: aquella que nos muestra la noche, el día, la arruga en el rostro, el malestar de una desdicha o la felicidad del descanso. En verdad, el tiempo, es infinito porque no posee límite, tampoco peso y mucho menos masa.

Entonces, ¿qué es el tiempo, sino una idea transcurrida en el argumento? El tiempo del ser y su prueba de valor cuando algo distinto acontece sin que lo sospechemos. Allí donde irrumpe otro sentido del signo vemos surgir el tiempo. Cuando lo encaramos de frente y nos inquietamos porque no dijimos lo que habíamos visto, porque faltaba algo todavía por explorar, porque sentíamos que a la línea y al argumento de la frase le hacía falta todavía un giro imaginario o el rescate de un hecho.

Ahí, en la mirada que retiene el hecho, el acto, el evento vemos surgir el tiempo con fuerza y tranquilidad. El tiempo, por esto, presupone un devenir, un intenso prolongamiento de la idea. Cuando esta nos atrapa en la emoción, el silencio y el ruido, nos percatamos del tiempo ido y del tiempo acaecido. Tiempo es figuración en el hacer, en el decir y en el pensar. Tiempo es escritura porque señala que algo está por decir aunque lo hayamos dicho. Cuando podemos considerar que lo hemos dicho todo sin haberlo enunciado correctamente. Tiempo es verdad en su infinitud, en su vértice, en su transcurrir sin punto de referencia. Ver el tiempo es necesario y esto se logra porque volvemos nuestra mirada para decir lo que hemos dejado de decir. Ahí está el tiempo: en el retorno de lo ya dicho y en lo que sucede luego; en la experiencia del exponerse frente al otro, frente a sí mismo. Tiempo, en cualquier caso, es un retorno de sí. Una verdad sólo lo es por el tiempo que la acoge, es decir, por la infinitud de su prueba.

Pues bien, la palabras/concepto que hemos tratado de comprender en este estudio nos enseña cuán importante es para una sociedad pensar los conceptos. Pensarlos es tener, ya, un punto de partida para debatir públicamente la importancia y trascendencia del sujeto. Sólo en los términos, tal como nos lo enseñan las Ciencias de la Educación, encontramos el dato histórico, la mirada del transeúnte de la historia, las durezas y resistencias de los humanos cuando tratan de pensarse con libertad. Estos dos términos nos abren la puerta para mirar nuestra propia historia. El movimiento de los conceptos en este paradigma no es independiente de otros hechos. Él se produce, en efecto, cuando la sociedad francesa buscó un lugar de identidad, pues, es ella la que nos permite pensar el afuera, remitirnos al adentro y ser cada vez más y mejores. Por ello

mismo, sólo en la interpretación, en la hermenéutica de la palabra, podemos encontrar los hilos que dan cuenta del tejido de la palabra y del concepto. Así, pues, una palabra es un tejido denso y la manera como dicho tejido haya sido elaborado, nos permitirá comprender el porqué estamos tan lejos de un concepto.

En efecto, la pedagogía tiene su historia en la sociedad francesa. En los primeros años del siglo XIX se le reconocía como la teoría práctica del enseñar, luego como la ciencia de la educación y en la contemporaneidad como el discurso más importante sobre la educación. Por su parte, la didáctica tiene sus orígenes en la pregunta por la enseñanza de las disciplinas escolares, evento este que estuvo marcado por las diversas transformaciones del sistema escolar francés. Ella logra ubicarse como un campo disciplinar con un objeto preciso, diferente por tanto de la pedagogía. Es el resultado de la pregunta por la socialización escolar en actos, lo cual supone una reflexión sobre el papel de los saberes escolares en el seno de la sociedad.

Del lado de las ciencias de la educación, podríamos decir que ella es un territorio para la pedagogía y para la didáctica pero también para algunas disciplinas interesadas por el hecho y el acto educativo. El estatuto institucional que detenta la ubica en un lugar muy importante en la universidad y en el conjunto de las disciplinas universitarias. Su historia nos informa sobre los debates y las luchas sostenidas por amplios sectores de la educación. También da cuenta de la importancia que muchos teóricos de la educación le asignan, especialmente porque ven en ella un lugar importante para la investigación y la formación de los futuros investigadores. El sentido de ciencia lo

encontramos en sus fundamentos, también en su objeto y especialmente en el conjunto de signos que elabora día a día. Ellas se cubren de una especie de manto para tener forma. Se dota de una forma para ser significado. Por eso, abordar el sentido desde la ciencia nos permitió comprender qué importancia guarda frente a la sociedad, la institución y la escuela. Esto lo vemos claramente cifrado en el decreto que las institucionaliza, pero sobre todo en los «sujetos de verdad» y en los «sujetos de saber» que la habitan. La escuela y sus saberes didácticos; el poder y la ética del aprendizaje y de la enseñanza; la inserción y la socialización; la moral y la práctica que encarna la escuela son portadoras de una verdad que hacia el futuro merecen la pena seguir indagando. Los «sujetos de verdad» y los «sujetos de saber» fueron surgiendo a lo largo de estos cuatro años. En ellos vemos una forma distinta de comprender la escuela, el hecho y el acto educativo; nos anuncia una manera distinta de profesar que la institución no es inmóvil tal como lo señalara oportunamente Avanzini. Que los contenidos y los debates en torno a ella propician un sentido de existencia con movimiento y que por esto mismo adquiere el estatuto de «sujeto de verdad», cuyo significado se cifra en sus problemas, sus contenidos, sus representaciones y tensiones. Dicho sujeto está inmerso en los discursos y en los textos. Descubrir los pliegues, las prácticas y las orientaciones es descubrir su cuerpo vital. Decir «sujeto de verdad» significa centrar la atención en un cuerpo con vida; y la escuela a este título es portadora de una vitalidad históricamente constitutiva.

El «sujeto de saber», la pluralidad de su existir lo descubrimos en los investigadores, los prácticos y los teóricos. En ellos sospechamos unas prácticas de poder capaz de generar discurso. Lo que piensan los teóricos respecto del

hecho y del acto educativo se convierte en una información rica por la experiencia del ver. Ellos, cada uno en su justo lugar, anuncian una voluntad de saber adquirida al interior de las ciencias de la educación, la pedagogía y la didáctica. Los prácticos se vuelven sujetos de saber porque ponen a funcionar lo que prescribe el teórico, desarrollan e impulsan la innovación pedagógica y didáctica. El investigador y sus modos de organización de los discursos, las prácticas y los saberes que propicia la ciencia devienen piezas claves para las ciencias de la educación. Su saber sobre el hacer de las ciencias, la manera como lo hace y los nuevos discursos que produce se convierten en un saber supremo. La memoria activa del saber pedagógico, creemos recae en el saber que producen estos tres sujetos. En todo, hemos comprendido que los desarrollos institucionales de las ciencias de la educación, la pedagogía y la didáctica han sido posibles por la voluntad de conocer de lo sujetos aquí expuestos. Ellos crean discurso y propician los textos donde se inscriben dichos discursos. La manera como lo hace el pedagogo es distinta a como lo realiza el didacta. Los dos tienen una característica: contribuir en la consolidación, organización y universalización del saber pedagógico y didáctico. Por eso, descubrir el hilo de los conceptos y de la palabra nos remite a la consideración de si, en efecto, ellas pueden lograrlo por fuera de una disciplina de referencia.

Como acto de comprensión podríamos decir que las ciencias de la educación encierran un mundo con horizonte, una cifra y unos problemas. La manera como están expuestos y se han perfilado en la historia más contemporánea nos señala su verdad. Recordemos que la escritura del presente texto comienza allí donde la comprensión nos llama. ¿Qué comprendemos? El tejido progresivo de los conceptos. Estos,

van surgiendo paulatinamente en medio de azarosos debates, intensas y temibles controversias. Surge en medio de políticas públicas y reformas profundas del sistema educativo francés. Pero sobre todo, son el resultado de un profundo interés por parte de la voluntad política.

De cualquier modo, habernos aventurado a comenzar por la comprensión, el texto y el discurso nos ha garantizado un modo de lectura de lo ya dicho y escrito en otros momentos. Este modo no aparece sino en el paréntesis de la experiencia; por la trama del discurso y del atrevimiento que hemos querido tener al reflexionar y leer lo que habíamos comenzado a estudiar hace dos décadas. He aquí, entonces, por qué vemos en el texto otros problemas, otros saberes, otros elementos. Sólo es suficiente con mirar la forma del recorrido para advertir que la aventura tiene un misterio. No se necesita sino confrontar lo escrito y publicado en otros momentos –artículos, libros, conferencias- para ver si no hemos dado el paso hacia otro lugar. Este esfuerzo encontró un obstáculo. Se trata de reconocer la publicación de nuestro libro didáctica, Pedagogía y Saber el cual nos impuso un reto: ¿Cómo presentar lo dicho cuatro años después cuando ya habíamos escrito una especie de historia de la didáctica y haber ubicado a la pedagogía en el orden de un discurso sobre la educación? La diferencia reside en la comprensión, modo de saber tan propia de la tarea hermenéutica. Por eso, lo aquí expuesto es una especie de relectura en otro tiempo, otro espacio y otra experiencia. Creemos con esto, haber logrado algo: desarrollar algunos puntos de vista, profundizar otros y volver a insistir, reiterativamente, en ciertos aspectos.

Este trabajo se comprende porque nos debemos a

nosotros una oportunidad de salvar la juventud y la emoción de la palabra. Esta operación tiene un referente: el misterio. Cuando observamos cómo la pedagogía no ha sido el resultado de un decreto y mucho menos el «querer» de algunos, advertimos una historia. Cuando vemos el surgimiento del discurso de la didáctica y su vínculo estrecho con las disciplinas escolares, sentimos una emoción porque encontramos que aquella deja de ser un simple discurso etéreo para convertirse en poderoso modo de hablar, de decir y de hacer de los sujetos de verdad. El pedagogo se vuelve una referencia imprescindible para la escuela, la sociedad y la cultura. Precisamente porque el saber didáctico le permite dedicarse a observar el poder, la resistencia y el deseo entre profesor y alumno. A la vez, le señala a la didáctica cómo comprender el poder, el deseo y la cultura de los saberes en un horizonte de enseñanza. Esta relación es completa y cómplice; separarla de su más profundo sentido es restarle la dimensión de conceptos. Conocer la reciprocidad de saber constituye la mejor forma de penetrar el misterio que encierran. Para poder avanzar, seguir caminando y poder comprender lo que hemos estudiado y donde nos hemos formado debemos estar atravesados por una plena convicción: la obsesión debe estar presente el tiempo que sea necesario. Sólo en el misterio que encierra la complejidad de la pedagogía y de la didáctica encontramos una forma de seguir adelante con lo que nos hemos impuesto desarrollar, reescribir y pensar. Sin misterio no hay saber y este a la vez es una forma de entrar en lo que ya conocemos.

En cuanto a la genealogía de los conceptos, identificamos que tanto la pedagogía como la didáctica surgen de los profundos debates que tienen lugar en el seno de la disciplina. La primera se le observa como un concepto ético, la segunda

como un concepto técnico. Los dos se necesitan mutuamente, pues el pedagogo no podría avanzar sin el recurso a la técnica y el didacta sin la reflexión ética. Al traer las voces de los pedagogos que hemos citado, encontramos algo que nos ha sorprendido. En cada una de las definiciones que ellos dan de la educación aparece una especie de hilo conductor, el cual creemos es el resultado de los desarrollos, consolidación e identidad de las ciencias de la educación. De hecho, todos ellos son o fueron profesores de la disciplina, llevaron o llevan acabo investigaciones y son portadores de un mismo sentimiento: las ciencias de la educación representa para cada uno de ellos su morada intelectual.

En la medida en que hemos apostado por ver a la pedagogía y a la didáctica como conceptos, nos hemos ahorrado el tiempo de discutir las diversas formas «técnicas» a las cuales se les reduce en el ambiente académico. Para muchos, los conceptos son imposibles de visualizar porque, precisamente, son abstracciones mentales. Esta posición tan cómoda en el discurso lingüístico, no guarda el mismo registro en el campo filosófico. Para este último, un concepto es una puerta de entrada hacia los problemas, ya sea en un campo del saber; ya sea en un espacio de poder. Todo concepto es una magnitud del discurso y permite que los sujetos de saber puedan ver los diversos componentes que se registran en los decursos históricos del pensamiento. Por esto, los conceptos nos permitieron ver una nueva forma de lectura tanto en la pedagogía como en la didáctica. Este ejercicio fue posible gracias a la forma como nos introducimos en el estudio. Abordar la familia palabra/concepto resultó ser una fórmula bastante cómoda para nuestro objetivo. De hecho, con ellos queríamos señalar que un concepto es ante todo una palabra y

que su transformación tiene lugar, históricamente, a través de la incorporación de grandes problemas. Mientras las ciencias de la educación constituyen el espacio de referencia para tratar los grandes problemas del hecho y del acto educativo, la pedagogía y la didáctica se interesan por unas parcelas de tal objeto. Esto es muy significativo, pues muestra hasta donde podemos reducir un concepto, separándolo de su región de saber.

Así mismo, cada vez que esta familia surgía en nuestro imaginario, íbamos comprendiendo mejor los desarrollos del paradigma. De hecho, la historia de las ciencias de la educación no puede ser abordada de manera aislada de la pedagogía y de la didáctica, porque precisamente en ellas encontramos unas ventanas que nos permiten ver algunos problemas, objetos y discursos sobre los cuales ella trabaja. Por esto, podríamos decir que el presente estudio aporta una singular forma de comprender un paradigma, al tejer los hilos de la palabra/concepto, relatar sus problemas y solventar la inadecuación entre práctica, finalidades y objetivos. De otro modo, nuestro aporte consistiría, si fuera el caso, en decir de qué manera podemos comprender la gestación, desarrollo y consolidación de un campo de saber.

Como todo campo de saber, el de las ciencias de la educación presenta unos conceptos, unos discursos y un objeto; a la vez muestra una racionalidad a través de las prácticas de investigación y mecanismos de transmisión del saber que allí tiene lugar. Es por esto, que ellas deben comprenderse más como un campo de saber que como un espacio arbitrariamente organizado sobre la pluralidad de unas disciplinas. Si bien es cierto que su territorialidad está dada por la presencia y participación activa de múltiples disciplinas, ello no impide

reconocerla como un espacio de saber disciplinar. Pero esta racionalidad no se puede comprender sólo a través de los programas de estudio, es necesario ir más allá y efectuar un trabajo de análisis sobre los modos como se produce el conocimiento y sus formas de divulgación. Esto permitiría seguir avanzando en su composición y la manera como ha venido dándose en el caso francés. De ahí que nuestro objetivo, problema, cuestión, metodología y comprensión haya tenido lugar.

A nivel de la comprensión debemos señalar lo siguiente. Ella no aparece como resultado de la técnica de estudio, tampoco es el producto de una sofisticada forma de leer los datos de la realidad. Por el contrario, creemos que la comprensión es un ejercicio en espiral, dialécticamente necesario y producto de una doble lectura. Comprender el objeto de unos discursos, sus maneras de producción y sus mecanismos de divulgación, a la vez, interpretar los momentos en que tales producciones tienen lugar para, de allí, encarar su desarrollo. De otro modo, lo que hemos comprendido es que todo ejercicio de comprensión no se reduce a la explicación, especialmente si se considera que el sujeto está inmerso en la producción de la problemática, pues es parte activa de ella y a la vez un sujeto de lectura.

Comprender significa, que se quiera o no, una elaboración espiritual sobre el mismo comprender. De hecho, cuando nos impusimos la tarea de avanzar en este estudio, nos enfrentamos a un triple desafío: comprender la comprensión, comprender la cuestión y comprender el desarrollo de esta última. Comprender la cuestión se refiere, en nuestro caso, al ejercicio primero de establecer hacia dónde vamos, por qué

escogemos tal dirección y en qué medida tal objeto nos asalta en la tranquilidad de nuestro espíritu; comprender la cuestión nos impuso avizorar sus dimensiones, alertar sobre sus peligros y desafíos. Esta tarea, como ya lo habíamos señalado en la introducción, fue la que nos permitió reconocer el tiempo transcurrido en nuestra experiencia, nos permitió ver que a través de la cuestión nosotros éramos los primeros sujetos afectados. Finalmente, comprender su desarrollo aparecía como incierto, pues la entrada a un problema es incierta y que su desarrollo es inesperado. Nunca se sabe hacia dónde va a girar la cuestión, tampoco hacia dónde partirá tal o tal postulado. El sentido de la orientación fue dándose poco a poco; sin sospecharlo nos fuimos adentrando en unos campos que no teníamos, en principio, en mente. La certeza era lo que menos esperábamos, aunque cuando realizamos el plan de trabajo, pensábamos que la estructura era la más adecuada. Con el transcurrir del tiempo nos fuimos dando cuenta que las partes del trabajo iban variando, que un capítulo cambiaba de nombre y cedía su espacio para ser denominado con otro título. En todo, la comprensión fue, sin sospecharlo, más rica porque nos permitió abrir nuestro espíritu a un centro de interés que poco conocíamos.

Por todo, creemos que la conclusión general se limita a decir que hemos comprendido el comprender; pues la experiencia de la lectura y la escritura se convirtieron en un claro ejercicio para hacerlo. En segundo lugar, que las ciencias de la educación son un campo de saber extremadamente complejo y por esto mismo, requiere de una apertura del espíritu para situar los momentos fuertes de su desarrollo. Los problemas que ella busca resolver no pueden ser situados en un horizonte lógico y mucho menos reducirse a un campo

claramente situado. Sólo vemos un multifacético modo de expresarse, cuya fuente reside en el hecho y el acto educativo. Los sujetos de verdad y de saber que allí actúan nos informan de una no linealidad. El lugar que ellos ocupan en el conjunto de la disciplina está determinado por el objeto de estudio. Respecto a la pedagogía y a la didáctica, podríamos decir que ellas necesitan de las ciencias de la educación y que esta se nutre de aquellas. Tal como se han dado los desarrollos, consideramos que es casi imposible una desmembración entre las partes, pues las tres ejercen una fuerza que equilibra su coexistencia.

Hacia el futuro, se hace interesante y necesario conocer cuáles son los objetos de saber de la pedagogía, así como los de la didáctica. Esto permitiría establecer un puente que situara mejor la explicación y permitiera romper con la formalidad positiva de una lectura sobre dicha disciplina. Esto implica, creemos, centrar la atención en la configuración epistemológica de su objeto, ver las formas de codisciplinariedad, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad. Sólo así, podríamos configurar aún más este campo de estudio. Esta entrada obligaría a los interesados en establecer los diversos discursos sobre la educación, sus formas prácticas e institucionales donde tiene lugar; rastrear los textos en una línea, que según nosotros, no puede ser lineal. Históricamente, creemos que los aportes de ciertos filósofos de la historia como Kosseleck permitirían transponer el tiempo y avizorar un retorno profundo de sus producciones. Así mismo, un estudio de tal magnitud, pudiera ser posible siempre y cuando se rastreara las formas de enseñanza, sus contenidos, los problemas que tienen lugar por periodos y la manera como son tratados. Creemos que estos periodos están dados por los

problemas de la cohesión epistemológica, los aprendizajes, nuevas formas de educación y los debates contemporáneos sobre la laicidad, la educación familiar y el sindicalismo. Estos últimos temas ocupan la actualidad de la disciplina.

Así, entonces, podemos cerrar, por el momento, este estudio diciendo que nos hemos esforzado en comprender una disciplina en la que hemos sido formados, arrojar ciertas pistas para futuros estudios y establecido unos modos para comprender los discursos sobre la pedagogía y la didáctica. Ahora queda seguir avanzando en el problema y continuar contribuyendo con la comprensión de nuestra realidad educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO Nicolás, Diccionario de Filosofía, Fondo de Cultura Económica, Reimpresión, Colombia, 1997.
- ADORNO Th. W. Dialectique negative, Francfort. Trad. Payot, 1978.
- ALBERT Hans, Razón crítica y práctica social, Barcelona, Paidós, 2002.
- APPEL K.Otto., Transformation der philosophie, Bd. 1, Frankfurt, Surkamp. 1976.
- APPEL, K.Otto., «Intentions, conventions, and references to things: dimensions of understanding meaning in hermeneutics and in analytic philosophy of language», en "Meaning and understanding", Parret, H., Bouveresse, J., (comp.) 79-111, Berlín, W. De Gruyter. 1981.
- ARDOINIO J., Propos actuels sur l'éducation, Paris, Gauthier-Villars, 3 éditions, 1977.
- ARON R, Introduction à la philosophie de l'histoire, Paris, Puf, 1952.
- ARON R., Les étapes de la pensée sociologique, Paris, Gallimard, 1967.
- ASTOLFI Jean Pierre, Savoirs et savoirs-faire dans le métier de l'enseignant: un point de vue didactique, en Savoir et savoir - faire, Les entretien Nathan, Paris, Nathan pédagogie, Actes V, 1995.
- AUSTIN J. L., Quand dire, c'est faire, Paris, 1970.
- AVANZINI Guy, «Les déboires de la notion de pédagogie», en Revue française de Pédagogie, N° 120, Juillet, Août, Septembre, 1997, pp. 17-23.
- AVANZINI Guy, Contribution à une épistémologie des Sciences de l'Education, en 25 ans des Sciences de l'Education, Bordeaux, AECSE, INRP 1994.

- AVANZINI Guy, Introduction aux Sciences de l'Éducation, Toulouse, Privat, 1976.
- AZCOAGA Juan E., Del lenguaje al Pensamiento Verbal, México, Editorial El Ateneo, 1981.
- BACHELAR Gaston, La formation de l'esprit scientifique, Contribution à une psychanalyse de la connaissance, Paris, Vrin, 1993.
- BAIN A., La science de l'éducation, Paris, Alcan, 1894.
- BARBIER Jean-Marie, Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris, Puf, 1996.
- BÁRCENA Fernando y Joan-Carles Mèlich, La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad; Barcelona, Paidós, 2000.
- BARTHES Roland et all, Análisis estructural del relato, México, Ediciones Coyoacán, 1999.
- BARTHES Roland, Critique et Vérité, Paris 1966.
- BAUTIER Elizabeth, Pratiques Langagières, pratiques sociales: De la sociolinguistique à la sociologie du langage, Paris, L'Harmattan, 1995.
- BEILLEROT Jacky y allí, Saber y relación con el saber, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- BEILLEROT Jacky, «Sciences de l'éducation et pédagogie: un étrange mélange» en Revue Française de Pédagogie, N°120, Juillet-Août-Séptembre, 1997.
- BENJAMÍN Walter, La metafísica de la juventud, I. C. E., Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, Paidós, 1993.
- BERGSON H., La pensée et le mouvement, Paris, Puf, 1975.
- BERNSTEIN Richard F., The restructuring of social and political theory, New York, 1976.
- BOURDIEU P. y Passeron J.C., La reproduction, Paris, Edition du Minuit, 1970
- BOURDIEU P., Cosas Dichas, Barcelona, Gedisa, 1988.

- BOURDIEU P., Homo Academicus, Paris, Editions Minuit, 1984.
- BOURDIEU P., La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona, Jara, 1989.
- BOURDIEU P., Capital cultural, escuela y espacio social, Madrid, Siglo XXI, 1998.
- BOYER Henri, Introduction à la sociolinguistique Paris, Dunod, 2001.
- BREMOND Cl., El mensaje narrativo, en la Semiología, Buenos Aires, Editorial el Tiempo, 1970.
- BRUNER J., Car la culture donne forme à l'esprit: De la révolution cognitive à la psychologie culturelle, Paris, Eshel, 1991.
- BRUNER J., L'Education entrée dans la culture, Paris, Retz, 1996.
- BRUNETIÈRE J., Education et instruction, Paris, Vrin 1985.
- BUBER Martín, ¿Qué es el hombre?, México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- BULLETTIN ADMINISTRATIF du 18 août 1883.
- CASSIRER E., Philosophie des formes symboliques, t.1, Paris, Ed. Minuit, 1972.
- CASSIRER E., Essais sur l'homme, Paris, Gallimard, 1975.
- CASTORIADIS Cornelius, Sujeto y verdad en Edmundo histórico social, Seminarios 1986-1987: La Creación Humana, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- CELLERIER Lucien, Esquisse d'une science pédagogique, Paris, Vrin, 2<sup>a</sup>, éditions, 1910.
- CHABANNES Roland, «La formación de profesores en Francia», En revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia. Memorias del Congreso FORMAR N° 17, Enero-Abril, Vol. 9, año 1997,
- CHARBONNEL N., Pour une critique de la raison, Berne, Peter Lang, 1988
- CHARLOT B., Du rapport au savoir: éléments pour une théorie,

- Paris, Anthropos, 1997.
- CHARLOT B., «Les Sciences de l'Éducation Etat de lieux», in Les Sciences de l'Education, un enjeu, un défis, Paris, Esf, 1995.
- CHARLOT Bernard, «La territorialisation des politiques éducatives» en L'Ecole et le Territoire, Paris, Payot, 1994, pp. 28.
- CHARLOT Bernard, Du rapport au savoir: Eléments pour une théorie, Paris, Anthropos, 1997.
- CHARLOT Bernard, L'éducation objet de débat social et politique : 1959-1992, en 25 ans de sciences de l'éducation, Bordeaux, 1994.
- CHARNAY R y allí, «Chacun, tous... différemment !» Paris, INRP, Rencontres pédagogiques, n° 34, 1995.
- CHATEAU J., Pour une éducation scientifique, Revue Française de Pédagogie n° 1, Paris, 1967.
- CHEVALLARD Yves, La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado, Argentina, Aique, sf.
- CIFALI Mireille, Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique, Paris, Esf, 1994.
- CIORAN E.M., Aveux et anathèmes, Paris, Gallimard, 1987.
- CIORAN E.M., Ese maldito Yo, Barcelona, Tusquet/Editores, 2000.
- COMENIO, J.A., Didáctica Magna, México, Porrúa, 1976.
- DE QUEIROZ Jean- Manuel, L'Ecole et ses sociologies, Paris, Nathan/Université, 1995.
- DELEUZE Gilles, ¿Qué es la filosofía? Barcelona, Anagrama, 1993.
- DELEUZE Gilles, Entrevista, Le Monde, 5 Juin, 1985.
- DELEUZE Gilles, La lógica del sentido, Barcelona, Paidós, 1989.
- DELEUZE Gilles, Nietzsche y la filosofía, Barcelona, Anagrama, 2000.
- DERRIDA J., Transfert excathedra. Le langage et les institutions

- philosophiques, Paris, Galilée, 1990.
- DEUTSCH David, La estructura de la realidad, Barcelona, Anagrama, 1999.
- DEVELAY Michel, «Didactique et pédagogie», Revue des Sciences humaines, Numéro 12, Février-mars 1997.
- DEVELAY Michel, «Enjeux et limites de la didactique», en Continuités et Ruptures : Recherche et innovations dans l'éducation et la formation ; Actes, Biennale de l'éducation et de la Formation, Paris, Unesco, 27-30 avril 1992, p.172
- DEVELAY Michel, Bajo la dirección de, Savoir scolaire et didactique des disciplines, Paris, Esf, 1995
- DEVELAY Michel, «Origines, malentendus et spécificité de la didactique», In Revue Française de Pédagogie, N° 120, Juillet-septembre 1997.
- DEVELAY Michel, Peut-on former les enseignants ? Paris, Esf, 1994.
- DICCIONARIO de la Lengua Española, Real Academia de la Lengua, 1992
- DILTHEY Wilhelm, Teoría de las concepciones del mundo, Barcelona, Altaza, 1995.
- DUBAR Claude, La socialisation : Construction des identités sociales y professionnelles, Paris, Armand Colin, 1995.
- DUCHS Lluís, La educación y la crisis de la modernidad, Barcelona, Paidós, 1997.
- DUCROT O., Dire et ne pas dire, Paris, 1972.
- DURKHEIM E., Education et Sociologie, Paris, Quadriage, PUF, 1922.
- DURKHEIM E., L'évolution pédagogique en France, Paris, Puf, 2<sup>e</sup> édition, 1969. DURKHEIM Emile, «Pédagogie», Dictionnaire F. BUISSON, Paris, 1991, pp.1538-1541.
- ESTABLET R. y Baudelot C., Le niveau monte, Paris, Senil, 1989.
- FERRATER Mora J., Diccionario Filosófico, (2001), Barcelona,

Ariel Filosófica,

FIKILEKRAUNT A., La défaite de la pensée, Paris, Gallimard, 1987.

FILLOUX J. C., Sciences de l'Education, en anthologie des Sciences de l'homme, tome 2, l'essor des sciences humaines, Paris, Dunod, 1993.

FILLOUX J.C., Du contrat pédagogique, Paris, Dunod, 1974.

FOUCAULT Michel, Discurso y verdad en la Antigua Grecia, Barcelona, Paidós, 2004.

FOUCAULT Michel, El orden del discurso, Barcelona, Tusquets, 2002.

FREUD A., Initiation à la psychanalyse pour éducateurs, Tolosa, Privat, 1968.

FULLAT Octavi, Antropología filosófica de la Educación, Barcelona, Ariel, Educación, 1997.

FULLAT Octavi, Filosofía de la Educación, Barcelona, Ediciones Ceac, 1983.

GADAMER Hans-Georg, Antología, Salamanca, Sígueme, 2001.

GADAMER Hans-Georg, Arte y verdad de la palabra, Barcelona, Paidós, 1998.

GADAMER Hans-Georg, La herencia de Europa, Barcelona, Península, 1990,

GADAMER Hans-Georg, Verdad y método, Salamanca, Sígueme, 2001.

GASTON Mialaret, Les sciences de l'éducation, Paris, PUF, 1976.

GAUTHERIN Jacquelin, «La Science de l'Éducation, discipline singulière:1883-1914», en "Les Sciences de l'Éducation: un enjeu, un défis", bajo la dirección de, Bernard, Charlot, Paris, Esf, 1995.

GAUTHERIN Jacqueline, La Science de l'Éducation, discipline singulière:1883-1914, in, Bajo la dirección de, Charlot Bernard, Les Sciences de l'Éducation: un enjeu, un défis, Paris, Esf, 1995.

GAUTHERIN Jacqueline, "La formation d'une discipline universitaire: la Science de l'éducation", 1880-1914 (essai d'histoire sociale), Thèse de doctorat, Université Paris V-René Descartes, 1991.

GREIMAS A.J., sémantique structurale, Larousse, 1966.

HABERMAS Junger, Logique des sciences sociales et autres essais. Paris, Puf, Philosophie aujourd'hui, 1985.

HABERMAS Junger, Teoría de la acción comunicativa, Barcelona, Taurus, 1985.

HABERMAS, J., Textos y Contextos, Ariel / filosofía, Barcelona, 1996.

HADJI Charles, Penser et agir l'Education, Paris, Esf. 1992.

HAINAUD D' L., Des fins aux objectifs de l'éducation, Bruxelles et Paris, Labor et Nathan, 1977.

HAMELIN Daniel, Les objectifs pédagogiques, paris, Esf, première édition 1979.

HAMELINE D., L'Education, ses images et son propos, Paris, Esf, 1986.

HESS Rémi y WEIGAND Gabrielle, La relation pédagogique, Paris, Armand Colin, 1994.

HORKHEIMER M., Théorie traditionnelle et théorie critique, Paris, Gallimard, 1974.

HOUSSAYE J., Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. En, la pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, Esf, 1993.

HOUSSAYE J., Les 105 ans des sciences de l'éducation: fin de la pédagogie, en Sciences de l'education, Sciences majeures, Paris, Editions EAP, 1991.

HOUSSAYE J., Spécificité et dénégation de la pédagogie, in Penser la pédagogie, Revue Française de Pédagogie, N<sup>a</sup> 120, Juillet-Septembre, 1997.

HUBERT R. Traité de pédagogie générale, Paris, Puf, 1952.

HUSSERL, Die Krisis der europätschen wissenschaften und die trazendentale phänomenologie", Ges. Werke, Bd.VI, Den Hang, 1975.

ITARD J.M. en L. Malson, Les enfants sauvages: Mythes et réalités, Paris, Fayard, 1964.

JIORDAN André, La corriente didáctica, en La pedagogía hoy, bajo la dirección de Guy Avanzini, México, Fce, 2000.

KANT Emmanuel, Réflexions sur l'éducation, Paris, Vrin, 1986.

KHUM T., La estructura de las revoluciones científicas, México, fondo de Cultura Económica, 1996.

KORCZAK Janusz Comment aimer un enfant? Paris, R.Laffont, 1978.

KORCZAK Janusz, Le droit de l'enfant au respect, Paris, R. Laffont, 1979,

KOSSELECK Reinhart los estratos del tiempo: estudios sobre historia, Buenos Aires, Paidós, I.C.E/U.A.B, 2001.

KRISTEVA J., Semeiotikè, Paris, 1969.

LADRIÈRE J., El reto de la racionalidad, Unesco, Sígueme, 1977.

LAHIR Bernard, Tableaux de familles, Lyon, Pul, 1994.

LARROSA Jorge, «La Experiencia y sus lenguajes», Conferencia, serie encuentros y seminarios, Sf.

LEGER Alain y TRIPIER Maryse, Fuir ou construire l'école populaire ? Paris, Meridinas Klincksiek, 1986.

LEGRAND Louis, Pour une politique démocratique de l'éducation, Paris, Puf, 1977.

LEGRAND Louis, Qu'est-ce que la recherche en pédagogie? Revue Française de pédagogie, n° 120, juillet- août -septembre, 1997, pp. 39-47.

LELIÈVRE Claude, «La escuela desde principios de siglo», en La pedagogía hoy, México, Fondo de Cultura Económica, 1996..

LELIEVRE Claude, «Les changements intervenus dans le système éducatif ces vingt-cinq dernières années et les

modifications de recherches en éducation» en 25 ans de Sciences de l'éducation, Bordeaux, 1967-1992, Université de Bordeaux II, 1994, p. 31.

LELIÈVRE Claude, Histoire de la scolarisation des filles, Paris, Nathan, 1991.

LESNE Marcel, Lire les pratiques de formation d'adultes, Ediling, Paris, 1984.

LEVINAS Emmanuel, La realidad y su sombra. Libertad y mandato. Trascendencia y altura, Madrid, Minima Trotta, 2001.

LINTON R., De l'homme, Paris, Minuit, 1968.

LUHMAN Niklas, Teoría de la sociedad y pedagogía, Barcelona, Paidós, 1996.

LURIA A.R., Lenguaje y Pensamiento, Barcelona, Editorial Fontanella, 1980.

LYPOVISKY G., La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo, Barcelona, Anagrama, 1986.

MAISONNEUVE Jean, Psychologie sociale, En Anthologie des Sciences de l'homme, Tome 2, Paris, Dunod, 1993.

MAKARENKO A., Poema pedagógico, Moscú, Editorial Progreso, 1975.

MALINOWSKI B., The problem of Meaning in Primitive Languages, Londres 1935.

MARTINAD Louis, Connaître et transformer la matière, Berne, Peter Lang, 1986.

MARTINET A. Reflexiones sobre la frase, en Lenguaje and society, Mélanges Jansen, Copenhague, 1961.

MARTINET A., Eléments de linguistique générale, Paris, Armand colin, 1980.

MEIRIEU Philippe, La pédagogie entre le dire et le faire, Paris, Esf, 1996.

MEIRIEU Philippe, Apprendre oui, mais..., comment? Paris, Esf, 1994.

MEIRIEU Philippe y Develay Michel. Emile reviens vite, ils sont devenus fous, Paris, Esf, 1992.

MEIRIEU Philippe, En la Escuela Hoy, Barcelona, Octaedro, 2004.

MEIRIEU Philippe, Être pédagogue: Reencontre avec Philippe Meirieu, Revue Sciences Humaines, N<sup>a</sup>50, Paris, Mai 1995, pp. 32-35

MEIRIEU Philippe, L'envers du tableau, Paris, Esf, 1997.

MEIRIEU Philippe, Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie, en Revue Française de Pédagogie, n<sup>o</sup> 120, Juillet-Août-Septembre, 1997.

MEIRIEU, Philippe, «Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie», en Con la scuola per la dignità, Ticino, Italia, Reubblica e Cantone, Cetro Dipartimento dell'istruzione e della cultura, 2000.

MERIEU Philippe, L'école mode d'emploi: Des méthodes actives à la pédagogie différenciée, Paris, Esf, 1994.

MIALARET G., Pédagogie Générale, Paris, Puf. Fondamental, 1991.

MIALARET Gaston, «Souvenirs de quelques batailles pour la mise en place d'un cursus en Sciences de l'Education», 25 ans de Sciences de l'Education, 1994.

MINISTERE de l'Education National et de la Recherche Scientifique, «Le débat sur l'école», Paris, France, 2004. Chapitre 13, p. 585.

NAGEL E., The structure of science, Londres, 1961.

OURY Fernand y VASQUEZ Ana, Vers une pédagogie institutionnelle, Paris, Maspero, 1967.

OZOUF Mona, L'Ecole, L'église et la République 1871-1914, Paris, éditions Cana/Jean Offredo, Point Histoire, 1982.

PASSERON Jean Claude, Le raisonnement sociologique, Paris, Nathan, 1991.

PEIRCE Sanders Charles, *Semiotics and signification*, Indiana, Bloomington, University Press, 1977.

PERRENOUD Philippe, *Pédagogie Différenciée*, Paris, ESF, 2000.

PERRENOUD Philippe, *Pédagogie Différenciée: Des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997,

PIATON Georges, *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, Privat, Tolosa, 1974.

PIATON Georges, «Les apports de la psychologie et la psychanalyse», en *La pédagogie aujourd'hui*, Paris, Dunod, 1996.

PICUT Pierre, «De la Science de l'Education à la sociologie de l'éducation», en *La pédagogie aujourd'hui*, Paris, Dunod, 1996.

PINAU G., y Jobert G., *Histoires de vie*, tome I, L'Harmattan, Paris, 1989.

PLAISANCE E., «Echec et réussite à l'école : l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation», Paris, *Psychologie française*, n° 34, 1989, pp. 229-235

PONTY Merleau M., *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945.

POPPER / Th. W Adorno, *La querelle Allemande des sciences sociales*, Bruxelles, Ed. Complexe, 1979.

PROST Antoine, «Commentaire critique sur les commissions 1981-1989», *Le débat sur l'école*, Ministère de l'Education National et de la Recherche Scientifique, Paris, France, 2004. Chapitre 13, p. 591

PROST Antoine, «Qu'est-ce que le savoir?», en *Savoir et Compétences en éducation et formation*, Actes du Forum, Paris, Demos, 2000.

REBOUL Olivier, *Philosophie de l'Education*, Paris, Puf, col. ¿Que-sais-je? 4 édition. 1989,

RESCHER Nicolas, *Razón y valores en la era científico-tecnológica*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

RICHARD Jean-François, *Les activités mentales*, Paris, Armand Colin, 1990.

RICOEUR P, *Le conflit de l'interprétation*, Paris, le seuil, 1970.

RICOEUR P. *Temps et Récit: L'intrigue et le récit historique*, Points Essais, Paris 1983.

RICOEUR P., *Del texto a la acción*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

RICOEUR P., *La Memoria, La historia, El olvido*, Barcelona, Trotta, 2003.

SÁNCHEZ Benítez Roberto, *Hermenéutica y Comprensión*, *Ciencia Nicolaita*, N° 40, 2005.

SAUSSOIS Jean Michel, «Une nouvelle économie du savoir», en *Savoir et compétences*, Actes du Forum, Editions Demos, Paris, 2000.

SCHNEUWL y BRONCKART J. P., y all, bajo la dirección de, *Vigostky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1985.

SERRES Michel, *Le tiers Instruit*, Paris, Folio Essais, 1991.

SOËTARD Michel, «De la science aux sciences de l'éducation, ¿où est la pédagogie?», *Rassegna di pedagogia*, n° 4 oct-nov., 1985.

SOËTARD Michel, *Philosophie et Education*, en *La Pédagogie aujourd'hui*, Paris, Dunod, 1996.

THÉRIEN Gilles, *Lectura, Imaginación y Memoria*, Cali, Universidad del Valle, Colección artes y humanidades, 2005.

TODOROV Tsvetan, *Simbolismo e interpretación*, Caracas, Monte de Avila, 1991.

TODOROV Tzvetan *Las categorías del relato literario en análisis estructural del relato*, México, Ediciones Coyoacán, 1999.

VERGNAUD G., «Quelques problèmes de la didactique à propos d'un exemple: les structures auditives». *Première atelier international de recherche en didactique de la physique*. Lalonde-les-Maures, Paris, CNRC, 1983.

VERGNAUD Gérard, «Apprentissage et formation professionnelle», en Savoirs et compétences, Actes du Forum, Paris, Demos, 2000.

VERGNAUD Gérard, «Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir?» Paris, Les entretiens Nathan, 1995.

VERRET Michel, Le temps des études, Paris, Honoré Champion, 1975.

VYGOSTKY Lev S., Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de la funciones psíquicas, Buenos Aires, Editorial La Pléyade, 1983.

WEINBERG Achille, «Les enjeux de l'ordre et du désordre», Sciences humaines, n° 47, février 1995.

WELNER Albercht, «Le tournant linguistique de la théorie critique», In U. Jaeggi y A. Honneth, Francfort, 1977.

ZAMBRANO Leal A. La mirada del Sujeto Educable: la Pedagogía y la cuestión del otro, Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2000.

ZAMBRANO Leal A. Pedagogía y Didáctica: hacia la comprensión discursiva de dos conceptos, Memorias del 1er Seminario de Formación Pedagogía y Didáctica una diferencia necesaria, Santiago de Cali, 24 de Febrero de 2001. Policopiado y no publicado.

ZAMBRANO Leal A., Pedagogía, Educabilidad y Formación de Docentes. Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2001.

ZAMBRANO Leal Armando «La mediación pedagógica en el acto educativo», Quito, Revista de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, n° 62, Abril de 1998, pp. 52-68.

ZAMBRANO Leal Armando, «Descripción y análisis de los discursos de las Ciencias de la Educación en Francia». Universidad de Antioquia, Policopiado y no editado, diciembre

de 1999.

ZAMBRANO Leal Armando, «Philippe Meirieu, Trayecto y formación del pedagogo» Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, Revista Educere, Año 9, Número 30, Julio-Septiembre de 2005, 431-432.

ZAMBRANO Leal Armando, «Del respeto como condición fundamental de la infancia a su inclusión», Revista Educación y Cultura, Bogotá, FECODE, 2005, n° 69, pp.14-19.

ZAMBRANO Leal Armando, «La formación del profesor: Saber, experiencia y retorno de sí», Bogotá, Revista Internacional Magisterio, N° 15, Junio-Julio de 2005, pp. 65-67.

ZAMBRANO Leal Armando, «La psicopedagogía: Ciencia, Saber o Discurso», Texto de la conferencia, Seminario Nacional: ¿Es posible una epistemología de la psicopedagogía?, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 27-29 de octubre de 2005.

ZAMBRANO Leal Armando, «Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu», Revista Educere, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, Año 9, n° 29, abril-mayo-junio, 2005, pp. 145-158.

ZAMBRANO Leal Armando, Didáctica, Pedagogía y Saber, Bogotá, Editorial Magisterio, 2005.

## ÍNDICE DE NOMBRES

- acto 8, 9, 10, 11, 23, 27, 35, 44, 45, 46,  
48, 49, 50, 57, 61, 64, 66, 67, 76, 87,  
91, 95, 112, 124, 129, 130, 133, 139,  
142, 154, 165, 166, 169, 171, 175,  
182, 186, 192, 196, 204, 210, 219,  
220, 222, 231, 237, 239, 240, 241,  
248, 249, 251, 253, 261, 262, 267,  
268, 272, 273, 274, 275, 277, 280,  
281, 289, 290, 292, 296, 299, 313
- alumno ..... 28, 48, 149, 150, 154, 160,  
165, 167, 170, 177, 212, 213, 217,  
218, 219, 220, 221, 225, 232, 236,  
242, 281, 285, 294
- análisis ... 16, 20, 22, 27, 41, 46, 50, 53,  
132, 148, 158, 170, 187, 193, 200,  
235, 240, 243, 248, 250, 288, 297,  
312, 313
- antropología ..... 29, 97, 205, 206
- Antropología Cultural ..... 97
- aprendizaje ... 8, 12, 25, 26, 30, 36, 48,  
77, 88, 135, 139, 143, 147, 151, 153,  
155, 156, 159, 160, 172, 179, 184,  
195, 202, 207, 209, 210, 211, 218,  
220, 221, 223, 225, 232, 234, 238,  
239, 240, 242, 277, 281, 284, 285,  
291
- apropiación... 11, 12, 48, 95, 143, 148,  
181, 197, 206, 213, 217, 220, 221,  
225, 227, 233, 242, 247, 250, 282
- aptitud..... 266
- aptitudes ..... 133, 264, 265
- arbitrario cultural..... 261
- argumento 20, 59, 70, 80, 94, 123, 129,  
132, 278, 288
- aula de clase ..... 28, 75, 176, 193, 197,  
203, 206, 209, 211, 214, 247, 250,  
281
- autonomía . 88, 99, 138, 161, 189, 190,  
201, 205, 212, 230, 236, 251
- axiológico ..... 100, 154, 160
- behaviorismo ..... 101
- campo de la educación ..... 11
- campo de referencia ..... 10, 110
- campo de saber ... 164, 181, 211, 225,  
239, 280, 296
- campo disciplinar. 113, 116, 221, 241,  
285, 290
- campo escolar ..... 10, 162, 200, 236
- campo universitario ..... 233
- campos.. 10, 38, 40, 54, 60, 62, 65, 66,  
68, 86, 100, 111, 115, 116, 124, 159,  
164, 191, 200, 204, 211, 217, 225,  
228, 229, 237, 242, 243, 298
- capacidad.... 14, 21, 24, 31, 36, 40, 44,  
45, 48, 58, 70, 73, 75, 81, 82, 96, 99,  
106, 132, 133, 165, 180, 193, 210,  
217, 236, 237, 243, 266, 268, 271,  
272, 273, 282, 285
- capacidad crítica..... 236
- ciencia de la educación..... 8, 91, 108,  
110, 189, 255, 290
- Ciencias de la Educación 8, 9, 10, 11,  
36, 48, 54, 64, 71, 82, 83, 87, 93, 94,  
95, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 106,  
107, 110, 111, 113, 116, 117, 119,  
122, 126, 127, 130, 132, 135, 137,  
139, 141, 145, 152, 155, 161, 165,  
177, 186, 187, 190, 192, 195, 227,  
229, 233, 247, 250, 251, 252, 262,  
263, 264, 266, 270, 276, 277, 289,  
313
- ciencias del espíritu ..... 17
- ciencias humanas 13, 59, 99, 107, 125,  
170, 190, 203, 212, 223, 227, 228,  
241, 247, 274
- ciencias nomológicas ... 17, 56, 57, 58,  
59, 65
- circulación..... 11, 15, 197, 206, 233
- ciudadano ..... 31, 178, 267
- codisciplinariedad ..... 10, 299
- competencias . 86, 136, 148, 151, 200,  
202, 237

**complejidad**.....9, 21, 44, 49, 99, 103, 105, 113, 114, 125, 128, 130, 131, 133, 146, 191, 223, 229, 251, 254, 256, 267, 282, 294  
**comprender** 11, 13, 15, 16, 18, 20, 27, 35, 38, 44, 49, 52, 54, 55, 60, 62, 64, 78, 79, 82, 83, 89, 91, 99, 103, 105, 126, 128, 133, 144, 148, 152, 167, 169, 172, 174, 178, 180, 182, 184, 186, 189, 190, 192, 196, 197, 211, 212, 215, 226, 240, 241, 247, 253, 257, 278, 280, 289, 291, 294, 296, 297, 298, 300  
**comprensión** 13, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 38, 44, 47, 50, 52, 55, 62, 64, 65, 78, 80, 92, 94, 106, 113, 132, 145, 147, 149, 157, 170, 175, 176, 182, 193, 195, 197, 199, 201, 205, 211, 212, 232, 233, 235, 237, 238, 245, 253, 281, 284, 288, 292, 293, 297, 300, 313  
**comunidades científicas** ... 40, 42, 46, 68, 98, 219  
**concepto** 12, 17, 20, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 47, 48, 49, 50, 54, 55, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 76, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 123, 126, 127, 133, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 145, 147, 151, 152, 155, 156, 162, 163, 165, 168, 171, 172, 176, 184, 186, 201, 212, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 229, 232, 245, 246, 248, 250, 252, 253, 254, 257, 258, 259, 263, 265, 268, 270, 277, 283, 287, 289, 294, 295, 296  
**conceptos**.... 11, 12, 17, 18, 21, 34, 36, 39, 40, 41, 44, 46, 50, 55, 64, 72, 77, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 90, 92, 94, 105, 109, 110, 123, 125, 127, 132, 133, 141, 142, 145, 150, 151, 152, 156, 162, 168, 177, 201, 211, 214, 217, 219, 221, 225, 227, 228, 229, 231, 234, 235, 238, 241, 245, 247, 249, 252, 253, 255, 256, 267, 277, 289, 292, 294, 295, 296, 313  
**conciencia**.....99, 121, 133, 157, 249, 256, 260, 266, 278  
**conflicto socio-cognitivo** ..... 101, 215  
**conocimiento científico** ..... 197  
**conocimientos** 63, 100, 135, 148, 151, 160, 170, 197, 229, 282  
**consenso** .....21, 68  
**contemporaneidad**..... 14, 26, 87, 266, 271, 290  
**contenidos**..... 148, 179, 199, 208, 220, 223, 227, 232, 236, 237, 241, 274, 281, 291, 299  
**contextos**.....23, 41  
**contrato didáctico** 217, 218, 220, 236, 241  
**control**9, 118, 148, 199, 201, 224, 235, 238, 282  
**cotidianidad de lo escolar** ..... 25  
**cuerpo de saber** ..... 10, 283  
**cuestión**..12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 29, 30, 34, 45, 52, 59, 61, 62, 64, 70, 79, 80, 82, 95, 103, 114, 138, 149, 159, 163, 169, 180, 184, 187, 195, 204, 229, 252, 269, 270, 271, 272, 276, 277, 297, 313  
**cultura** ... 10, 14, 18, 22, 29, 31, 35, 48, 49, 75, 78, 86, 88, 90, 93, 95, 109, 122, 124, 128, 130, 131, 134, 137, 139, 140, 141, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 164, 165, 181, 194, 199, 206, 207, 208, 210, 212, 214, 215, 216, 224, 226, 229, 236, 237, 242, 246, 248, 252, 253, 257, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 284, 294, 310  
**cursos** 9, 106, 111, 112, 113, 115, 118, 119, 121, 152, 189, 255, 257  
**deseo** .14, 19, 28, 69, 90, 95, 139, 143, 147, 155, 156, 159, 164, 181, 184, 192, 199, 211, 270, 286, 294  
**desigualdades sociales** .... 31, 32, 102  
**devenir humano** ..... 266, 267  
**didáctica**.11, 12, 13, 15, 21, 36, 72, 75, 76, 77, 79, 88, 144, 173, 176, 194, 195, 197, 198, 201, 203, 205, 206, 208, 210, 211, 212, 214, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 225, 227, 228, 230, 231, 233, 235, 237, 238, 240, 241, 243, 245, 246, 247, 249, 250,

251, 253, 277, 280, 281, 283, 287,  
 290, 292, 293, 294, 295, 296, 299,  
 300, 304, 308  
 Didáctica 20, 23, 25, 34, 36, 41, 47, 54,  
 70, 80, 81, 82, 83, 92, 93, 94, 95, 99,  
 105, 109, 123, 126, 132, 136, 142,  
 159, 191, 197, 212, 215, 216, 217,  
 218, 226, 229, 232, 235, 255, 304,  
 313, 314  
 didáctica de las disciplinas...241, 242  
 diferencia.... 11, 13, 33, 36, 47, 49, 71,  
 113, 119, 127, 136, 147, 149, 151,  
 157, 159, 166, 172, 173, 175, 184,  
 201, 225, 233, 241, 242, 243, 247,  
 276, 282, 284, 293, 313  
 dimensión epistemológica.....234  
 dimensión pragmática ..... 19  
 dimensión social ..... 202, 234  
 dimensiones..... 22, 48, 75, 76, 80, 83,  
 103, 109, 110, 142, 147, 161, 169,  
 177, 197, 202, 203, 206, 215, 225,  
 226, 248, 262, 264, 266, 267, 280,  
 298  
 diploma.....9, 120, 283  
 disciplina .. 8, 9, 10, 11, 13, 15, 36, 40,  
 41, 48, 57, 63, 70, 80, 81, 82, 91, 95,  
 96, 97, 103, 105, 109, 112, 113, 115,  
 126, 128, 132, 143, 144, 147, 163,  
 170, 177, 178, 181, 182, 184, 185,  
 187, 188, 192, 195, 208, 212, 215,  
 222, 225, 226, 227, 228, 230, 234,  
 237, 238, 240, 241, 242, 243, 247,  
 255, 262, 263, 264, 283, 284, 286,  
 287, 292, 294, 299, 300  
 disciplina universitaria ..8, 10, 91, 95,  
 144, 170, 181, 184, 185, 192, 227,  
 243, 287  
 disciplinas... 10, 11, 12, 13, 28, 35, 40,  
 70, 96, 103, 104, 108, 111, 114, 116,  
 118, 119, 130, 134, 143, 177, 203,  
 208, 213, 219, 226, 228, 235, 240,  
 242, 243, 245, 247, 283, 285, 286,  
 287, 290, 294, 296  
 disciplinas escolares.....286  
 discurso .22, 23, 24, 39, 40, 45, 50, 53,  
 61, 69, 74, 75, 78, 85, 89, 117, 139,  
 147, 154, 158, 160, 163, 167, 168,  
 177, 178, 188, 196, 202, 203, 206,  
 221, 224, 231, 233, 240, 241, 245,  
 280, 281, 290, 291, 293, 294, 295,  
 306  
 discurso político..... 89  
 discursos 12, 13, 21, 33, 34, 39, 41, 53,  
 61, 64, 70, 75, 79, 81, 83, 85, 98,  
 136, 147, 152, 156, 158, 168, 174,  
 179, 181, 182, 187, 188, 192, 193,  
 195, 202, 204, 213, 235, 241, 245,  
 250, 280, 287, 291, 292, 296, 297,  
 299, 300, 313  
 disertación ..... 19  
 dispositivos .... 88, 148, 151, 153, 159,  
 160, 167, 170, 172, 173, 179, 192,  
 203, 231, 234, 235, 246, 285  
 doctrinas ..... 24, 176, 183, 222, 230  
 economía..97, 100, 170, 199, 202, 205  
 educación..8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15,  
 16, 19, 21, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33,  
 34, 36, 53, 54, 62, 67, 76, 77, 78, 80,  
 85, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 98,  
 103, 107, 108, 109, 113, 115, 116,  
 128, 130, 132, 135, 136, 137, 138,  
 140, 141, 142, 143, 147, 150, 151,  
 152, 153, 154, 156, 157, 159, 161,  
 164, 165, 167, 168, 170, 171, 172,  
 176, 177, 178, 181, 182, 183, 185,  
 187, 188, 189, 191, 192, 195, 198,  
 201, 203, 213, 223, 229, 233, 241,  
 242, 243, 245, 247, 248, 250, 253,  
 255, 257, 258, 260, 261, 262, 263,  
 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271,  
 272, 273, 274, 275, 276, 277, 279,  
 280, 282, 283, 285, 286, 287, 290,  
 292, 293, 295, 296, 298, 299, 302,  
 305  
 enseñanza8, 12, 24, 48, 70, 75, 77, 85,  
 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 101, 104,  
 111, 116, 118, 120, 132, 134, 135,  
 139, 142, 148, 151, 152, 153, 155,  
 156, 158, 159, 160, 161, 167, 168,  
 172, 179, 186, 188, 192, 193, 198,  
 200, 202, 203, 206, 209, 212, 216,  
 218, 220, 225, 229, 231, 232, 234,  
 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243,  
 247, 277, 279, 281, 283, 285, 290,

291, 294, 299, 303  
 entorno ..... 157, 214  
 epistemología ...10, 56, 58, 59, 65, 66,  
 67, 87, 95, 99, 103, 105, 205, 215,  
 223, 224, 235, 238, 241, 242, 247,  
 285, 314  
 escenarios académicos.....16  
 escenarios de la vida .....25  
 escuela.... 8, 25, 27, 34, 36, 85, 86, 89,  
 90, 91, 92, 93, 95, 102, 104, 107,  
 111, 112, 113, 132, 134, 143, 151,  
 152, 154, 155, 158, 159, 160, 177,  
 178, 182, 183, 185, 190, 198, 199,  
 201, 203, 205, 206, 208, 214, 223,  
 234, 241, 246, 257, 276, 282, 291,  
 294, 303, 308  
 escuelas de pensamiento..11, 70, 176  
 escuelas normales ..... 9, 198  
 Escuelas Normales112, 118, 189, 198,  
 230, 232, 255  
 espacio institucional ..... 9, 11, 194  
 espacio público ..... 24, 75  
 espíritu... 16, 17, 39, 78, 113, 127, 130,  
 134, 135, 138, 153, 215, 264, 265,  
 267, 298  
 estado . 18, 40, 99, 107, 131, 133, 134,  
 179, 181, 183, 185, 199, 201, 206,  
 236, 250, 252, 256, 266  
 estado del arte .....18  
 estructuras escolares ..... 90, 224  
 estudio8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18,  
 22, 38, 54, 59, 68, 78, 80, 95, 97,  
 104, 107, 108, 113, 121, 126, 127,  
 130, 143, 146, 181, 191, 197, 203,  
 204, 208, 226, 231, 234, 243, 250,  
 257, 259, 260, 280, 289, 295, 296,  
 297, 299, 300  
 ética ... 45, 46, 109, 136, 137, 138, 141,  
 163, 184, 192, 251, 270, 275, 280,  
 291, 295  
 etnocentrismo .....14  
 Etnología.....97  
 experiencia. 13, 14, 16, 17, 18, 20, 34,  
 39, 47, 48, 52, 72, 76, 77, 79, 80,  
 144, 147, 157, 167, 195, 207, 215,  
 233, 255, 269, 283, 288, 289, 292,  
 293, 298, 314  
 experiencia académica..... 18  
 explicación.... 8, 17, 20, 36, 46, 52, 61,  
 62, 67, 80, 91, 98, 99, 112, 131, 159,  
 161, 166, 167, 174, 176, 191, 204,  
 207, 208, 212, 225, 226, 234, 248,  
 249, 250, 280, 297, 299  
 expresiones culturales ..... 24  
 fenómeno 18, 40, 64, 67, 96, 102, 104,  
 105, 114, 196  
 filosofía....9, 10, 36, 38, 52, 55, 59, 77,  
 85, 114, 143, 145, 146, 157, 170,  
 187, 188, 189, 245, 247, 254, 259,  
 263, 304, 307  
 Filosofía...97, 107, 108, 112, 113, 114,  
 115, 116, 119, 121, 126, 128, 139,  
 157, 188, 189, 190, 301, 306  
 fines100, 101, 113, 141, 143, 159, 165,  
 168, 170, 177, 181, 183, 270, 271,  
 276, 280, 286, 287  
 forma de pensamiento 52, 81, 85, 127,  
 145, 150, 174, 215, 246  
 formación 9, 10, 13, 14, 15, 18, 34, 54,  
 85, 91, 92, 93, 111, 112, 128, 135,  
 139, 140, 141, 148, 157, 159, 160,  
 162, 167, 172, 179, 183, 198, 203,  
 215, 220, 222, 224, 227, 234, 257,  
 264, 267, 269, 284, 290, 303, 314  
 formación universitaria ..... 15  
 fracaso escolar 89, 148, 149, 201, 211  
 frase 22, 24, 50, 72, 79, 216, 231, 259,  
 288, 309  
 genealogía ..... 15, 294  
 grupo .....98, 101, 102, 120, 136, 141,  
 149, 186, 189, 192, 207, 209, 270,  
 272, 281  
 habitus..... 86, 166, 204, 206, 261  
 hecho .. 8, 9, 10, 11, 12, 15, 26, 27, 35,  
 49, 54, 60, 64, 65, 66, 67, 91, 95, 97,  
 98, 105, 107, 109, 124, 127, 133,  
 152, 165, 175, 182, 183, 190, 192,  
 209, 212, 218, 219, 222, 233, 239,  
 241, 247, 249, 254, 259, 262, 279,  
 280, 283, 285, 287, 288, 290, 292,  
 295, 296, 297, 299  
 hermenéutico 34, 56, 70, 87, 106, 193  
 historia8, 11, 13, 14, 15, 24, 25, 27, 34,  
 36, 39, 49, 50, 53, 63, 69, 73, 76, 83,

85, 88, 94, 96, 98, 105, 106, 108,  
109, 118, 123, 130, 143, 146, 147,  
152, 158, 159, 163, 167, 170, 174,  
175, 177, 180, 183, 185, 186, 194,  
197, 211, 215, 216, 232, 238, 241,  
245, 249, 252, 256, 257, 258, 280,  
284, 286, 289, 290, 292, 293, 294,  
296, 299, 308, 312

historia educativa.....13

historia personal .....15

identidad 11, 12, 34, 47, 50, 59, 66, 69,  
88, 91, 93, 94, 103, 106, 109, 110,  
114, 115, 116, 119, 120, 121, 123,  
124, 126, 127, 130, 137, 152, 160,  
162, 181, 204, 209, 224, 226, 228,  
243, 249, 253, 254, 256, 263, 287,  
289, 295

individuos ..14, 23, 46, 52, 89, 98, 120,  
121, 128, 133, 149, 184, 200, 202,  
204, 206, 247, 249, 273

inmanencia ... 146, 261, 265, 266, 268,  
275

institución educativa .....86

institución escolar .155, 178, 206, 208,  
224, 250

institutos..... 9, 92, 96, 120, 203

Institutos Universitarios de  
Formación de Docentes .....93

instrucción .....111, 117, 160, 167, 275

instrumentación ..... 102, 131

instrumental .....57, 60, 147, 164, 173,  
213, 274

instrumentalización.. 33, 44, 100, 136,  
270, 274

inteligencia8, 9, 38, 97, 124, 141, 143,  
168, 187, 190, 205, 210, 247, 254,  
256, 259

inteligibilidad 22, 75, 82, 97, 190, 262

interdisciplinariedad ..... 241, 299

interpretación9, 17, 18, 23, 27, 39, 55,  
58, 61, 62, 68, 74, 77, 78, 135, 145,  
170, 174, 195, 197, 222, 290, 312

inverosímil ..... 26, 118

investigación.....10, 11, 12, 17, 18, 47,  
52, 53, 63, 64, 68, 70, 79, 88, 89, 92,  
93, 94, 95, 164, 169, 172, 175, 178,  
181, 182, 183, 193, 195, 202, 204,  
214, 222, 230, 232, 233, 235, 242,  
243, 246, 281, 287, 288, 290, 296

la dimensión axiológica .....242

La relación educativa ..... 97

laicidad .....91, 111, 201, 300

lengua extranjera ..... 212

lenguaje 25, 27, 38, 41, 42, 43, 44, 45,  
46, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61,  
65, 66, 67, 68, 70, 73, 76, 81, 110,  
117, 161, 175, 186, 235, 236, 239,  
243, 256, 264, 277, 302

Ley .....93, 198

libertad ... 96, 100, 133, 139, 142, 147,  
172, 194, 236, 237, 247, 251, 265,  
267, 268, 273, 275, 276, 278, 279,  
289

Lingüística .....20, 22, 41, 44, 46, 66

maestro ..... 134, 143, 236, 260

manera de pensar .....20, 53

marco teórico ..... 18

método .... 17, 23, 52, 62, 64, 147, 173,  
174, 197, 198, 218, 223, 258, 306

método de investigación..... 17

metodología .. 15, 17, 21, 59, 195, 246,  
297

métodos 8, 11, 12, 101, 103, 105, 115,  
149, 175, 181, 251

modelo .....8, 16, 58, 60, 84, 100, 102,  
104, 111, 137, 139, 163, 186, 200,  
222, 314

modelos ....82, 99, 101, 103, 154, 179,  
183, 192, 262

modernización ..... 90

modos de enseñanza .....232, 236

modos de pensamiento .....24, 39

moral.....35, 40, 63, 64, 109, 114, 134,  
138, 152, 153, 199, 201, 224, 245,  
258, 265, 267, 269, 270, 275, 280,  
284, 291

multidisciplinario ..... 97

multireferencial..... 10

multirreferencial ..... 103, 227

mundo ...22, 24, 26, 27, 29, 36, 38, 39,  
44, 50, 51, 52, 55, 64, 72, 78, 86, 96,  
117, 124, 129, 140, 142, 145, 149,  
150, 157, 161, 173, 174, 191, 205,  
206, 208, 210, 213, 216, 223, 226,

237, 247, 249, 254, 262, 267, 269,  
 272, 273, 278, 281, 286, 292, 305  
 mundo social.....86  
 narración soci .....23  
 niño ....30, 96, 104, 113, 115, 128, 133,  
 134, 139, 140, 152, 153, 154, 168,  
 183, 190, 215, 231, 237, 257, 261,  
 262, 266, 273, 276, 278  
 norma.... 23, 51, 75, 76, 133, 159, 238,  
 267  
 objetivo 13, 16, 45, 48, 53, 56, 64, 105,  
 151, 161, 163, 184, 220, 226, 241,  
 242, 248, 259, 264, 272, 295, 297  
 objetivos ... 18, 141, 147, 151, 240, 296  
 objeto.. 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 21,  
 22, 23, 29, 41, 43, 45, 49, 51, 52, 54,  
 55, 59, 60, 61, 66, 67, 68, 69, 78, 80,  
 81, 82, 85, 91, 93, 94, 95, 97, 98,  
 103, 105, 110, 113, 114, 115, 127,  
 129, 130, 132, 135, 136, 148, 150,  
 152, 157, 159, 162, 168, 173, 178,  
 181, 189, 191, 197, 203, 206, 208,  
 210, 212, 213, 216, 219, 223, 225,  
 226, 227, 228, 231, 233, 235, 237,  
 238, 241, 246, 247, 249, 252, 257,  
 260, 261, 266, 270, 279, 281, 284,  
 290, 291, 296, 297, 298, 299  
 objeto de estudio ....11, 12, 52, 54, 98,  
 106  
 orden del discurso .....246  
 orientación....9, 64, 79, 209, 214, 223,  
 298  
 otro ..12, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 25, 29,  
 34, 36, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 62, 71,  
 73, 77, 80, 84, 96, 100, 106, 111,  
 115, 117, 122, 123, 128, 129, 131,  
 134, 138, 141, 143, 145, 147, 150,  
 153, 154, 156, 158, 161, 162, 163,  
 165, 166, 168, 172, 175, 179, 181,  
 184, 192, 193, 198, 208, 217, 219,  
 221, 231, 238, 240, 247, 251, 252,  
 255, 269, 272, 274, 275, 276, 278,  
 279, 282, 288, 293, 296, 297, 298,  
 313  
 palabra ..20, 21, 23, 28, 30, 33, 34, 36,  
 39, 41, 42, 43, 44, 49, 50, 51, 52, 53,  
 55, 64, 68, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 79,  
 81, 84, 85, 110, 120, 123, 127, 132,  
 146, 211, 246, 251, 252, 254, 255,  
 256, 257, 258, 259, 262, 263, 269,  
 270, 277, 287, 290, 292, 294, 295,  
 296, 306  
 paradigma8, 12, 15, 47, 48, 64, 82, 83,  
 87, 92, 93, 94, 98, 103, 105, 106,  
 108, 109, 110, 115, 116, 120, 122,  
 124, 125, 126, 128, 130, 135, 136,  
 137, 139, 142, 143, 152, 161, 176,  
 182, 186, 191, 197, 227, 229, 248,  
 249, 253, 254, 263, 276, 289, 296  
 paradigma educativo .....8, 276  
 parresía.....245  
 patrones culturales. 96, 139, 152, 155,  
 229, 260, 261, 262, 263, 265, 282  
 pedagogía.... 9, 11, 12, 13, 15, 21, 27,  
 28, 29, 35, 37, 49, 53, 54, 72, 75, 76,  
 79, 80, 88, 90, 106, 112, 120, 135,  
 144, 145, 146, 147, 149, 151, 152,  
 153, 156, 158, 162, 163, 164, 165,  
 166, 167, 168, 169, 171, 172, 176,  
 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186,  
 187, 188, 189, 190, 191, 192, 197,  
 198, 199, 203, 212, 214, 219, 221,  
 223, 225, 227, 228, 229, 230, 234,  
 241, 243, 245, 246, 247, 248, 249,  
 250, 251, 253, 255, 256, 258, 262,  
 263, 269, 274, 275, 277, 278, 279,  
 280, 282, 284, 287, 290, 292, 293,  
 294, 295, 296, 299, 300, 308, 309  
 Pedagogía ... 20, 23, 24, 25, 26, 29, 30,  
 33, 34, 36, 41, 45, 46, 47, 49, 53, 54,  
 62, 68, 69, 70, 76, 80, 81, 82, 83, 91,  
 92, 93, 94, 95, 99, 105, 107, 108,  
 109, 111, 112, 116, 118, 119, 120,  
 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129,  
 130, 131, 132, 133, 135, 138, 140,  
 141, 142, 147, 152, 153, 155, 156,  
 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165,  
 166, 176, 187, 189, 190, 191, 195,  
 197, 212, 215, 229, 248, 250, 252,  
 253, 254, 255, 257, 262, 274, 275,  
 276, 280, 293, 303, 313, 314  
 pedagógico .25, 26, 29, 30, 53, 82, 83,  
 90, 99, 106, 113, 116, 128, 151, 152,  
 156, 160, 162, 164, 171, 172, 173,

175, 176, 177, 180, 181, 190, 218,  
219, 220, 222, 226, 230, 234, 240,  
251, 252, 255, 275, 276, 277, 292,  
309, 314

pedagogo 25, 27, 28, 34, 99, 103, 128,  
129, 134, 135, 143, 153, 154, 155,  
156, 158, 159, 162, 165, 167, 172,  
175, 182, 183, 184, 189, 190, 192,  
198, 224, 234, 242, 247, 251, 252,  
274, 275, 276, 278, 279, 287, 292,  
294, 295, 314

pedagogos....26, 30, 88, 94, 106, 116,  
153, 154, 158, 159, 164, 169, 172,  
178, 182, 183, 184, 187, 188, 189,  
193, 218, 219, 227, 233, 246, 251,  
253, 274, 275, 295

pensamiento 24, 26, 29, 32, 36, 38, 43,  
50, 51, 52, 53, 54, 55, 69, 77, 78, 81,  
85, 94, 107, 108, 110, 120, 121, 124,  
134, 137, 147, 150, 159, 171, 180,  
182, 190, 192, 205, 210, 215, 222,  
229, 230, 236, 238, 245, 248, 253,  
259, 262, 264, 267, 271, 273, 274,  
276, 295, 314

pensar .... 31, 41, 65, 66, 71, 79, 82, 93,  
98, 109, 110, 119, 131, 137, 157,  
159, 170, 176, 192, 200, 202, 221,  
224, 236, 241, 243, 245, 252, 257,  
258, 259, 260, 263, 264, 269, 271,  
272, 274, 275, 276, 277, 280, 281,  
287, 289, 294

percepción.....8, 22, 25, 56, 110, 153,  
173, 191, 230, 259, 280

percepciones.. 78, 130, 152, 156, 209,  
231, 281

persona..26, 28, 51, 98, 125, 128, 130,  
131, 134, 136, 137, 138, 141, 153,  
157, 167, 192, 210, 269, 270, 271,  
272, 277

perspectiva normativa .....234

poder .8, 14, 25, 28, 30, 36, 39, 44, 46,  
47, 54, 62, 68, 74, 78, 83, 86, 88, 90,  
95, 96, 99, 109, 118, 122, 131, 133,  
143, 147, 156, 160, 177, 184, 191,  
193, 196, 202, 205, 208, 209, 228,  
235, 237, 242, 252, 260, 261, 265,  
266, 267, 269, 270, 271, 273, 275,  
276, 278, 279, 280, 282, 287, 291,  
294, 295

poder político..... 237

política 10, 23, 33, 83, 90, 92, 95, 100,  
110, 135, 151, 159, 160, 178, 181,  
184, 200, 202, 214, 224, 226, 235,  
237, 246, 255, 257, 267, 275, 287,  
293

política educativa .... 10, 224, 255, 257

política estatal ..... 90

polos ..... 100, 102, 103, 172, 266

porvenir ..... 155, 159, 163, 165, 287

postulado .. 21, 65, 130, 162, 165, 284,  
298

práctica ..14, 17, 25, 28, 34, 36, 48, 49,  
61, 63, 64, 69, 72, 75, 80, 86, 88, 89,  
92, 104, 106, 115, 150, 152, 154,  
156, 158, 160, 161, 163, 164, 166,  
167, 168, 169, 171, 173, 180, 183,  
191, 193, 196, 199, 204, 207, 209,  
211, 222, 224, 231, 234, 235, 237,  
239, 241, 242, 246, 247, 257, 262,  
267, 272, 274, 275, 278, 284, 285,  
286, 290, 291, 296, 301

prácticas..8, 12, 18, 24, 27, 28, 39, 46,  
48, 53, 58, 61, 63, 64, 70, 75, 77, 85,  
86, 88, 90, 92, 93, 94, 98, 101, 105,  
106, 126, 131, 135, 137, 142, 143,  
148, 150, 151, 164, 166, 167, 168,  
170, 173, 175, 177, 179, 181, 182,  
189, 192, 199, 200, 202, 203, 206,  
207, 209, 213, 219, 222, 224, 231,  
232, 233, 238, 241, 242, 245, 246,  
253, 261, 267, 272, 278, 280, 281,  
284, 285, 291, 296, 299

prácticas de poder ..... 86

prácticas escolares. 54, 152, 169, 199,  
209, 224, 282

preaxeológico ..... 100

preocupación de sí..... 159, 172, 246

preocupaciones 29, 50, 112, 168, 215,  
232

principios de igualdad ..... 236

principios universales .....251

problema. 18, 30, 31, 38, 77, 105, 145,  
154, 184, 196, 220, 221, 261, 270,  
273, 297, 298, 300

problemática 16, 17, 21, 106, 109, 170, 269, 297  
 proceso de enseñanza ..... 225  
 proceso didáctico ..... 232, 240  
 procesos . 8, 16, 97, 98, 111, 137, 143, 156, 169, 174, 191, 197, 199, 208, 218, 219, 225, 234, 235, 237, 241, 281, 284, 285  
 producción teórica..... 14, 59  
 profesor .. 25, 28, 35, 48, 96, 103, 107, 113, 118, 119, 120, 126, 132, 133, 166, 167, 170, 171, 177, 178, 184, 185, 187, 188, 190, 197, 213, 218, 219, 220, 221, 224, 225, 235, 236, 239, 240, 242, 247, 261, 270, 271, 275, 276, 280, 282, 284, 286, 294, 314  
 profesores... 9, 54, 85, 90, 93, 99, 111, 118, 119, 120, 132, 148, 171, 183, 185, 189, 198, 202, 224, 227, 239, 243, 284, 295, 303  
 programas .. 10, 32, 93, 111, 112, 150, 179, 184, 297  
 proyecto..... 30, 92, 99, 158, 159, 192, 195, 201, 213, 224, 226, 231, 233, 235  
 psicoanálisis ... 97, 174, 205, 210, 215, 218  
 psicología del desarrollo ..... 8, 267  
 Psicología del Desarrollo ..... 97, 168  
 Psicología Escolar ..... 97, 116  
 psicología social .... 97, 101, 205, 216, 217  
 psicopedagogía ... 8, 9, 189, 223, 224, 314  
 racional ..... 59, 83, 106, 130, 151, 158, 204  
 racionalidad técnica ..... 18, 147, 196  
 realidad ... 9, 14, 15, 25, 28, 31, 35, 36, 38, 41, 51, 52, 54, 57, 62, 64, 74, 76, 77, 93, 98, 99, 110, 113, 117, 125, 140, 143, 148, 150, 159, 168, 179, 187, 188, 191, 239, 240, 249, 251, 254, 258, 297, 300, 305, 309  
 reciprocidad . 44, 45, 46, 88, 218, 228, 235, 294  
 registro hermenéutico ..... 20  
 relación con el saber 75, 97, 210, 213, 220  
 relato 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 33, 34, 76, 83, 126, 142, 164, 251, 302, 312  
 representación . 12, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 51, 61, 69, 81, 101, 108, 143, 164, 197, 205, 208, 210, 216, 217, 220, 221, 225, 247, 250, 258  
 república..... 91, 199  
 ritos sociales ..... 96  
 ritual ..... 63, 286  
 saber 11, 12, 21, 24, 26, 28, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 41, 48, 54, 56, 57, 59, 61, 62, 64, 66, 67, 69, 70, 72, 75, 77, 79, 80, 84, 85, 92, 96, 98, 104, 105, 106, 108, 116, 120, 126, 128, 129, 132, 134, 143, 144, 145, 147, 150, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 188, 189, 194, 195, 197, 203, 204, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 225, 226, 227, 229, 231, 232, 233, 235, 237, 238, 240, 241, 242, 249, 251, 273, 276, 280, 281, 283, 284, 285, 286, 287, 291, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 302, 304  
 saber didáctico .... 175, 222, 233, 280, 282  
 saber escolar.. 197, 212, 231, 234, 242  
 saberes... 11, 28, 40, 41, 47, 48, 54, 80, 81, 95, 96, 117, 126, 132, 143, 148, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 164, 172, 175, 178, 179, 180, 190, 192, 197, 198, 201, 203, 206, 207, 209, 211, 213, 215, 218, 222, 223, 226, 227, 229, 231, 233, 235, 240, 241, 243, 247, 250, 251, 270, 273, 278, 280, 281, 286, 290, 291, 292, 293, 294  
 significación ..... 17, 23, 31, 40, 58, 61, 135, 157, 246, 266  
 signo 44, 51, 53, 57, 67, 147, 196, 245, 288  
 símbolo 35, 57, 68, 157, 204, 207, 258,

278  
 símbolos ....23, 57, 60, 61, 64, 80, 149,  
 157, 193, 206, 208, 213, 281, 286  
 sistema de lenguaje .....23  
 sistema didáctico .....231  
 sistema escolar .. 88, 90, 92, 144, 198,  
 283, 290  
 sistemas .... 30, 32, 33, 40, 68, 80, 138,  
 143, 148, 166, 177, 179, 181, 182,  
 183, 192, 208, 233, 260  
 situación didáctica .....241  
 situaciones de aprendizaje .. 222, 239  
 situaciones didácticas .....238  
 situaciones educativas .....24, 26, 104  
 socialización ...34, 113, 131, 136, 143,  
 155, 178, 190, 235, 236, 261, 282,  
 284, 285, 286, 287, 290, 291  
 sociedad . 8, 10, 13, 14, 29, 31, 33, 40,  
 61, 77, 78, 79, 87, 89, 90, 92, 93, 94,  
 96, 101, 110, 125, 128, 132, 135,  
 137, 143, 149, 152, 155, 158, 159,  
 175, 179, 181, 192, 200, 201, 203,  
 204, 207, 208, 213, 222, 224, 228,  
 229, 231, 234, 236, 238, 245, 255,  
 257, 262, 280, 283, 286, 289, 290,  
 291, 294, 309  
 sociología 9, 11, 89, 91, 100, 101, 143,  
 147, 152, 170, 182, 184, 194, 204,  
 205, 216, 228, 253, 259, 261, 266,  
 285  
 sociología de la educación .... 11, 182  
 Sociología Educativa.....97  
 sublime .....267, 269  
 sujeto14, 27, 28, 35, 36, 38, 43, 44, 45,  
 46, 49, 54, 60, 66, 72, 76, 77, 78, 79,  
 96, 105, 130, 132, 134, 138, 139,  
 143, 147, 149, 154, 155, 157, 159,  
 160, 163, 165, 166, 167, 168, 172,  
 173, 174, 177, 179, 184, 191, 192,  
 201, 206, 208, 209, 210, 213, 222,  
 224, 231, 236, 238, 243, 249, 250,  
 252, 267, 268, 279, 280, 281, 284,  
 285, 286, 289, 291, 297  
 sujetos. 8, 9, 12, 14, 21, 22, 24, 27, 28,  
 32, 40, 45, 46, 50, 53, 54, 62, 69, 72,  
 75, 76, 78, 79, 85, 89, 90, 92, 95, 96,  
 131, 140, 142, 144, 147, 149, 154,  
 155, 158, 160, 163, 166, 169, 172,  
 174, 176, 177, 179, 180, 182, 184,  
 185, 192, 193, 198, 201, 203, 207,  
 208, 209, 210, 214, 219, 224, 233,  
 236, 238, 241, 243, 278, 281, 285,  
 291, 292, 294, 295, 298, 299  
 técnicas ..... 13, 77, 176, 181, 184, 197,  
 199, 220, 226, 229, 281, 287, 295  
 teoría del campo ..... 86  
 texto de saber ..... 231  
 textos 15, 16, 21, 23, 50, 53, 54, 55, 69,  
 77, 78, 80, 96, 117, 119, 121, 126,  
 133, 145, 153, 169, 175, 178, 190,  
 195, 245, 248, 276, 280, 291, 292,  
 299  
 tiempo ... 17, 20, 25, 27, 29, 30, 31, 35,  
 39, 50, 52, 53, 54, 68, 69, 73, 74, 76,  
 96, 107, 112, 118, 123, 125, 131,  
 141, 147, 151, 163, 166, 168, 175,  
 176, 181, 192, 201, 207, 210, 216,  
 229, 231, 248, 249, 256, 270, 272,  
 282, 283, 285, 286, 287, 288, 293,  
 294, 295, 298, 299, 308  
 tradición 15, 18, 23, 24, 36, 39, 50, 53,  
 55, 69, 73, 78, 79, 106, 128, 147,  
 195, 199, 216, 231, 245, 271, 277  
 tradición del pensamiento ..... 15, 53  
 transdisciplinariedad ..... 241, 299  
 transferencia ..... 156, 233, 243  
 transformaciones.14, 89, 91, 143, 183,  
 199, 201, 207, 241, 290  
 transmisión 12, 29, 32, 40, 75, 95, 138,  
 148, 149, 151, 155, 159, 178, 180,  
 188, 197, 199, 207, 225, 226, 231,  
 234, 251, 265, 281, 285, 296  
 transmiti ..... 26  
 transposición didáctica 220, 231, 235,  
 238, 241  
 trascendencia....25, 45, 57, 61, 64, 94,  
 132, 161, 267, 268, 270, 272, 273,  
 274, 289  
 trayectoria académica..... 18  
 unidad fraseológica..... 21  
 valor . 23, 29, 31, 36, 38, 54, 57, 76, 77,  
 83, 86, 89, 94, 136, 142, 147, 154,  
 181, 183, 204, 207, 213, 215, 233,  
 243, 247, 277, 279, 280, 282, 286,

287, 288  
 valores . 14, 63, 75, 89, 90, 92, 96, 105,  
 121, 136, 137, 138, 143, 153, 155,  
 168, 170, 177, 204, 207, 209, 213,  
 229, 248, 271, 273, 277, 280, 282,  
 287, 311  
 verdad ... 14, 17, 20, 27, 47, 51, 52, 53,  
 55, 62, 64, 69, 72, 76, 78, 79, 85, 95,  
 96, 97, 105, 121, 123, 129, 144, 149,  
 150, 166, 171, 177, 179, 181, 188,  
 194, 196, 203, 204, 211, 214, 220,  
 221, 222, 231, 233, 240, 241, 243,  
 245, 268, 273, 281, 282, 288, 289,  
 291, 292, 294, 299, 303, 306  
 verosímil ..... 26  
 vida social ..... 60, 135, 257, 286  
 violencia.....23, 92  
 voluntad .....23, 26, 28, 38, 44, 93, 96,  
 104, 126, 131, 133, 181, 191, 209,  
 211, 249, 259, 260, 292, 293  
 voz.... 14, 18, 25, 27, 30, 50, 54, 69, 91,  
 123, 127, 143, 193, 209, 254, 256,  
 273