

# Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma la “excepción” francesa

Araceli de Tezanos



---

## **Resumen**

### **Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma la "excepción" francesa**

*En este texto se pretende delimitar el campo de la pedagogía y la didáctica que se ha constituido históricamente en el pensamiento francés y sus posibles vínculos con las ciencias de la educación.*

## **Abstract**

### **Didactics-pedagogy-science of education: the relationship that confirms the french "exception"**

*This text pretends to delimit the field of pedagogy and of didactics that has been historically built on the French thought and its possible connections with educational sciences.*

## **Résumé**

### **Didactique- pédagogie- science de l'éducation: le rapport qui confirme "l'exception" Française**

*Dans ce texte on cherche à définir le champ de la pédagogie et la didactique qui s'est constitué historiquement dans la pensée française et leurs liens possibles avec les sciences de l'éducation.*

## **Palabras clave**

*Pedagogía, didáctica, ciencias de la educación.*

*Pedagogy, didactics, science of education.*

# Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma la “excepción” francesa\*

Araceli de Tezanos\*\*



## Una reflexión introductoria

**U**no de los privilegios que otorga el nacer y transformarse en un intelectual de la educación y la pedagogía en América Latina, es el acceso, durante nuestra formación, a las diferentes corrientes de pensamiento y tradiciones de las disciplinas que indagan y discuten sobre las temáticas propias de estos horizontes de conocimiento. Éstas se han generado en Europa en su sentido más extenso, y en Estados Unidos; es decir, a lo largo y ancho del horizonte cultural y científico occidental.<sup>1</sup> Sin embargo, nuestra experiencia de trabajo de más de treinta años

en distintos países de América Latina nos indica que este privilegio es portador, en sí mismo, de oportunidades y de peligros.

### *Las oportunidades*

Éstas se concretizan en nuestro proceso de apropiación de las discursividades que se han generado en torno a la institucionalización de los procesos de enseñar y aprender, del papel que asumen los sujetos en ellos involucrados (maestros, alumnos), de las razones y causas de la selección de ciertos contenidos disciplinarios y prácticas sociales reconocidos en los diferentes contextos nacionales e indagar por qué son aceptados como válidos para ser

\* Este trabajo intenta cumplir con los objetivos propuestos por el proyecto “El saber pedagógico y las ciencias de la educación”, dirigido por Olga Lucía Zuluaga, financiado por el CODI y la Universidad de Antioquia. En consecuencia, son pocas las consideraciones personales que me he atrevido a formular, para cumplir con los determinantes requeridos por la investigación. Una revisión con las críticas a las posiciones francesas en materia de pedagogía, didáctica y las llamadas *ciencias de la educación* se pone en marcha. Cada lectura de cada documento citado en este trabajo la hace cada vez más imprescindible, para evitar que sigamos en América Latina siendo el eco de las afirmaciones, derivas y disputas que se generan en otros contextos, que si bien considero muy importante conocer y estudiar, más relevante aún me parece superarlos para producir nuestras propias alternativas teóricas y prácticas en el dominio de los aparatos conceptuales de la pedagogía y la didáctica, disciplinas con un horizonte de conocimiento propio.

\*\* Magíster en investigación educativa del Centro de Estudios Educativos de la Universidad Iberoamericana de México, *Diplôme d'Études Approfondies*, (DEA) en estudios Ibéricos e Iberoamericanos de la Universidad de Paris X-Nanterre y candidata a Doctorado de la misma universidad.

E-mail: pbernal2@club-internet.fr

1 Pero es importante reconocer que poco hemos conocido y aprendido de las propuestas construidas al interior de las formaciones culturales de Oriente, en particular en China y Japón.

transmitidos, así como también conocer, en la comparación, las distintas formas que ha asumido el sistema educativo en diferentes momentos históricos en contextos social-política-económica e históricamente particulares. Este proceso de apropiación se desarrolla, en general, a través de una lectura rigurosa y crítica de las obras de aquellos autores considerados esenciales en la recuperación de la tradición pedagógica,<sup>2</sup> y de los documentos que dan cuenta de las reformas de los aparatos administrativos que gestionan la multiplicidad de sistemas educativos existentes en la actualidad. Este conocimiento se ha transformado en un *corpus* reconocible, pero heterogéneo, que adopta matices distinguibles en los diferentes países latinoamericanos.

### *Los peligros*

No obstante la rigurosidad a la que se apela en el estudio y la lectura de la multiplicidad de temáticas y pensadores, un peligro que surge es la apropiación ahistórica y acrítica de estas discursividades.<sup>3</sup> Si bien en los últimos años muchos hemos hecho hincapié en la necesidad sistemática del análisis siempre contextualizado tanto histórica como social y políticamente de los textos, esto agrega un nivel de dificultad adicional, que pareciera insuperable, en especial en la formación intelectual.

Entre los peligros a considerar no sólo está la mencionada ausencia de criticidad en los procesos de apropiación del conocimiento, sino también la aplicación de modelos de formación asumidos como universalmente válidos, que en muchos casos ni fueron evaluados de manera crítica al adoptarlos ni revisados a posteriori.

Tres situaciones nos interesa destacar. La primera son las *escuelas normales* institucionalizadas por Domingo Faustino Sarmiento, cuyo patrón original se encuentra en las Normal Schools de Estados Unidos, creadas bajo la autoridad y la idea de Horace Mann (véase Mann, 1972: 211- 218), quien a su vez las recogió del modelo instaurado en Alemania (Pullman y Dorros, 1970). A pesar de la condición de copia de estas instituciones, es necesario reconocer el papel fundamental que desempeñaron en la formación de los maestros que contribuyeron al desarrollo de la constitución de una ciudadanía democrática en las repúblicas recientemente conformadas, en los primeros treinta años del siglo XX.

La segunda situación, más cercana, es la creación de las *escuelas normales superiores*, a imagen de sus homónimas francesas, que luego dieron origen a las *facultades de educación* que se inscribieron en las estructuras universitarias de varios países latinoamericanos durante las décadas del treinta y del cuarenta. Si las escuelas normales que formaron maestros para la escuela primaria, siempre estuvieron marcadas por el reconocimiento del valor del oficio de enseñar, las normales superiores pueden ser señaladas como responsables, en gran medida, de la pérdida de dicho reconocimiento. Esta afirmación se funda en dos consideraciones: la primera se relaciona con el origen de dichas escuelas normales superiores en la historia de la educación francesa, centradas en la formación de intelectuales dedicados a la investigación en una disciplina específica, dejando por fuera el aprendizaje y la formación en el ámbito de la teoría y la práctica de la enseñanza.<sup>4</sup> Esta ausencia nos lleva a una segunda consideración, pues es

2 El listado de los mismos se hace casi imposible de presentar en un trabajo como éste. Por otra parte, todos sabemos cuales son.

3 A esta situación se agrega el problema de las traducciones, que trataremos más adelante.

4 Esta Escuela Normal Superior es la heredera directa de la fundada por la Convención, a instancias de Lakanal y dirigida por Garat, instalada desde ese momento en *rue de Ullm*. Ésta es la Escuela Normal Superior en la cual se formaron Jean Paul Sartre, Raymond Aron, Jean Jaurés, Emile Durkheim, todos pertenecientes por nacimiento a la burguesía intelectual. Para una profundización sobre este tema, véase Compagnon y Thévenin (2001).

en ella donde emerge la idea, ampliamente expandida en el contexto latinoamericano, que para ejercer la docencia en los colegios y liceos de enseñanza secundaria, el saber enseñar no es una condición sustantiva de la formación de los profesores para este nivel del sistema educativo, asumiendo de esta manera que nuestras sociedades presentan las mismas condiciones estructurales que la sociedad francesa, donde los alumnos que llegaban al liceo pertenecían a los sectores de la burguesía intelectual.<sup>5</sup> Esta importación del modelo de la Escuela Normal Superior francesa, que termina injertado en diversas universidades latinoamericanas, es acompañada por el traslado de la disputa sobre el papel de la pedagogía en la formación de docentes. Esta disputa tendrá un recrudescimiento importante con otra importación: el traslado acrítico de la o las ciencias de la educación, tercera situación que nos interesa comentar.

Las ciencias de la educación<sup>6</sup> llegan a América Latina tardíamente con el positivismo latinoamericano, heredero de las propuestas de Auguste Comte y Emile Durkheim, e instaladas en el contexto universitario en las instituciones nacidas a partir de las escuelas normales superiores, como es el caso de Colombia, o de los *institutos pedagógicos*, de matriz alemana, adscritos a las facultades de filosofía en sus comienzos, como sucedió en Chile.<sup>7</sup>

Durante la década del treinta en América Latina, estas ciencias de la educación fueron miradas como las compañeras “naturales” de las ideas de progreso y desarrollo, promovidas por el aparato económico-político e intelectual, filosóficamente positivista —no siempre de manera consciente. Su aparición en la escena educacional latinoamericana conlleva la acusación de “pedagógicista” a todo discurso que tiene por objeto la enseñanza y que no podría ser tratado de manera científica, en especial el transmitido en la formación de los maestros primarios. Esta descalificación se aplica a los métodos de formación de los maestros primarios, pero en el fondo está dirigida al estatus del oficio de enseñar.

#### *Entre oportunidades y peligros: la traducción*

El acceso a la literatura pedagógica y educativa, al comienzo de la constitución de los Estados latinoamericanos, estuvo vinculada, en general y fuertemente, a la existencia de traducciones, al castellano,<sup>8</sup> de obras escritas en idiomas como el alemán, el inglés, el francés o el italiano. Esta situación es relevante a partir de la década del treinta, con la necesidad que surge de expandir los sistemas educativos y su correlato inmediato, la demanda por la formación de maestros. En este contexto, la labor desarrollada por algunas editoriales españolas es muy significativa. Las traduccio-

5 Esta situación fue válida para Francia hasta el final de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, es necesario aclarar que, a pesar de la masificación del liceo y el *college*, la ideología fundacional permanece, lo cual da origen a serios problemas, tanto para alumnos como profesores, que tratan de resolverse administrativamente con la creación de las *zonas de educación prioritaria* (ZEP). La crisis actual del sistema educativo francés, con posterioridad a su masificación, es evidente, y se ve reflejada en los discursos oficiales y de los sindicatos de maestros. Para constatar esta afirmación, basta una lectura rápida de los artículos que se publican en *Le Monde*.

6 A este respecto es fundamental aclarar que las ciencias de la educación en Francia nacen en la Sorbonne, en 1883, como “curso complementario” y luego como “cátedra”, es decir, en la universidad. Nunca han estado presentes en la Escuela Normal Superior y muchos menos en las escuelas normales primarias. Para profundizar sobre este aspecto, véase Charlot (1995, cap. 1).

7 A modo de hipótesis, se podría considerar que en este traslado de las ciencias de la educación a América Latina influye la aceptación, por los círculos intelectuales, de las posturas positivista de matriz francesa, puesto que en aquellos países donde es el positivismo inglés el dominante, la aparición de las ciencias de la educación se produce recién en la década del setenta. Una tarea de investigación histórica rigurosa sobre este tema queda por hacer.

8 Esto no implica desconocer que muchos de nuestros intelectuales tuvieron idoneidad en el manejo de otra lengua, además de la materna.

nes de obras europeas y americanas publicadas por estas editoriales contribuyeron a posibilitar el acceso de los maestros y los intelectuales tanto a las tradiciones sustantivas del oficio de enseñar, como a las propuestas más actuales y contemporáneas del pensamiento pedagógico.<sup>9</sup>

Un aspecto importante a tener en cuenta en esta labor de difusión está marcado por el hecho de que las traducciones fueron encargadas, en general, a expertos en las temáticas educativas y pedagógicas. Este conocimiento riguroso, por los traductores, del campo intelectual donde nacen los textos es fundamental para evitar la literalidad terminológica, así como también la confusión de los significados de los conceptos inscritos en ellos. Por ejemplo, la traducción que hizo Lorenzo Luzuriaga de numerosas obras de John Dewey, como también de Wilhem Dilthey,<sup>10</sup> es paradigmática. Luzuriaga conocía y comprendía claramente las diferencias de las matrices filosóficas y pedagógicas donde se entroncan ambos pensadores. Él nunca hizo pronunciar a Dewey la palabra “pedagogía”, que sí puso en boca de Dilthey, puesto que sabía con certeza que, para el primero, la pedagogía está significada desde el oficio de maestro, y por cuanto se inscribe en ese espacio, Dewey redacta “My pedagogic creed”, que Luzuriaga correctamente tradujo como “Mi credo pedagógico”.

Frente a este rigor de Luzuriaga, podemos constatar otras traducciones poco afortuna-

das como, por ejemplo, la de la *Historia de la pedagogía*, de Gabriel Compayré, editada en castellano en 1908, que es una traducción de otra traducción. En la página 460 se lee:

[...] menos brillante que la obra de M. Spencer, el libro de M. Bain, *La ciencia de la educación*<sup>11</sup> se recomienda por cualidades de análisis estudiado y de sabias minuciosidades (Compayré, 1908).

El argumento aquí se centra en el hecho de que el título del texto de Alexander Bain en inglés es *Education as a Science*, es decir, *La educación como una ciencia*, que Compayré tradujo en su escrito original como *La science de l'éducation*, expresión que fue introducida literalmente en el texto en castellano.<sup>12</sup> Esta trayectoria compleja, recorrida por el escrito de Bain, transformó a su autor en el primero en acuñar la expresión “ciencia de la educación” (en francés), el que retomará Durkheim en su cátedra de la Sorbonne.

La ambigüedad de significado de la expresión inicial “ciencia de la educación” y las posteriores “ciencias de la educación”, en inglés, francés y castellano, está en el origen de una larga e infructuosa discusión que sobrevive hasta el día de hoy, tanto en su lugar de nacimiento como en el resto de las comunidades académicas que la recogieron, en relación con el estatuto epistemológico que ellas pueden tener y que es imprescindible para darles legitimidad como aparato disciplinario.

9 Los emigrados republicanos españoles, llegados a muchos países latinoamericanos después de la Guerra Civil (1936-1939), fueron importantes traductores de los textos pedagógicos. Una figura señera en este dominio es Lorenzo Luzuriaga. Fue un maestro español, con una formación extendida en Alemania, que trabajó en la editorial La Lectura y tuvo a su cargo, a su llegada a Buenos Aires, la dirección de la colección “Pedagógica”, de Editorial Losada. A él pertenecen las mejores traducciones de pensadores como John Dewey, William Kilpatrick, Charlotte Bühlher, Wilhelm Dilthey, para dar algunos ejemplos. Trabajos de investigación sobre la relevancia de la labor de Luzuriaga en el desarrollo de la historia del pensamiento pedagógico latinoamericano aún están por hacerse. Para una profundización sobre este tema, véase Zuleta (s. f.).

10 Todas ellas fueron publicadas por Editorial Losada, Buenos Aires.

11 En negrilla en el original.

12 Otro ejemplo del manejo de las traducciones: existen actualmente al menos dos ediciones de un texto de Immanuel Kant. Una tiene como título *Réflexions sur l'éducation*, editada por J. Vrin en 1966 y traducida por Alexis Philonenko. La otra tiene el título de *Traité de pédagogie*, editada por Hachette Classiques en 1981, y traducida por J. Barni. Demás está decir que el texto fuente es exactamente el mismo.

La tarea de todo traductor de textos académico-intelectuales reclama de un conocimiento exhaustivo y riguroso de las matrices filosóficas y culturales de los aparatos conceptuales desplegados en las diferentes argumentaciones. Si bien este estándar se consigue de tiempo en tiempo, la historia de la traducción de textos de pedagogía, didáctica y educación ha estado, desafortunadamente, plagada de errores, creadores de confusiones que han hecho del discurso sobre estas materias, en América Latina, algo oscuro y, en muchas ocasiones, falsamente contradictorio. Esta situación ha dado origen a innumerables discusiones bizantinas que no podrán ser nunca resueltas, en razón del carácter literal y nominalista de la traducción, que sólo el bagaje de conocimientos de los maestros de maestros, como última línea de defensa, a veces podrá clarificar. Cuando este conocimiento de los maestros se hace presente, como ha ocurrido sólo en los últimos años en América Latina, se abre el camino a la construcción de un cuerpo teórico que comparte, por un lado, la universalidad necesaria y, por otro, la particularidad explicativa que permite, a través de una interpelación rigurosa de la realidad, la constitución de procesos de significación y sentido de los aparatos conceptuales propios en el horizonte disciplinario de la pedagogía.

Es éste el reto más importante, desde nuestro punto de vista, que se nos ha presentado y sigue presentándose a los intelectuales latinoamericanos que trabajamos en el dominio conceptual que pretende explicar e interpretar tanto las reflexiones como los acontecimientos que se manifiestan en el campo de la educación. Y es desde esta perspectiva que, en este texto, pretendemos delimitar el campo de la pedagogía y la didáctica que se ha constituido históricamente en el pensamiento francés y sus posibles vínculos con las ciencias de la educación. Y si bien éste es el eje central del trabajo, la argumentación está construida apelando a trabajos de diferentes tradiciones intelectuales.

## Pedagogía

### *La ambigüedad del significado de un concepto*

La constitución del significado de un concepto permite, en general, una delimitación clara del objeto que nombra, en tanto dicho significado surge de un proceso que se inicia a partir de un algo que se manifiesta de manera indefinida al principio, y que, mediante el develamiento de los modos en que se relacionan los elementos sustantivos que lo articulan, avanza a la abstracción que determina su carácter universal (véase Hegel, 1966: 9). La condición de universalidad de un aparato disciplinario-teórico se funda sobre esta característica del significado de los conceptos que lo estructuran. Es decir, cuando en los enunciados se lee “química”, “historia”, “matemáticas”, no se duda sobre el objeto del discurso a cual se refieren. Sin embargo, no acontece lo mismo cuando se trata de la pedagogía, puesto que el objeto de su discurso carece de determinaciones claras, y esto lleva, en algunos casos, a que se entienda como una filosofía de la educación; en otros, como una teoría de la educación, y en otros más como los modos que asume la enseñanza. Todas estas aproximaciones están presentes en la mayoría de las comunidades académicas de América Latina y son herederas directas de la historia que tanto el concepto *pedagogía* como la pedagogía misma han tenido en Francia, donde

[...] el uso actual del término “pedagogía” es exasperante, al menos por dos razones. La primera es semántica, puesto que es un término a la vez muy amplio y muy estrecho y su uso es equívoco. La segunda es, a la vez, histórica, política y cultural (Hameline, 1998: 227).

Hameline da cuenta, con claridad, de las características del “caso” francés, cuando afirma:

[...] escribir sobre educación es, en principio, un asunto de espíritus distingui-

dos, que lo hacen autorizados por su “notoriedad” o la calidad de su pluma, o la profundidad de su erudición o de la amplitud de su experiencia (p. 229),

poniendo como ejemplo a Montaigne, Rabelais, Madame de Maintenon,<sup>13</sup> Madame Necker de Saussure. A esta situación, Hameline agrega las visiones que la sociedad francesa da de los pedagogos a través de la obra de Moliere, para afirmar que “quizá el término *pedagogía* debe su estatuto dificultoso a esta herencia paradójal” (p. 229).

Otra característica que marca a la pedagogía en Francia es el ensayismo:

[...] con su postura de distancia, es decir, desenvoltura, tanto en relación con la ostentación del saber como en relación con las necesidades educativas (p. 230),

señalando como ejemplo que las afirmaciones de Montesquieu sobre la educación se encuentran en una obra distante de la pedagogía como son los *Ensayos sobre las causas que pueden afectar los espíritus y los caracteres* (p. 230).

La emergencia de la Ley Ferry en 1883, sobre la obligatoriedad, gratuidad y laicidad de la educación primaria y la instauración de las escuelas normales primarias, interpela fuertemente la ausencia de un discurso pedagógico propio. Como un camino para su construcción, la intelectualidad francesa comienza su peregrinación a Alemania donde, desde los inicios del siglo XIX, la *Pädagogik* tiene un

lugar reconocido, que no sólo se inscribe en el mundo educativo.<sup>14</sup> La urgencia por pensar la escuela y la necesidad de formar

[...] decenas de miles de maestros requiere instalar, a la cabeza de las nuevas escuelas normales de institutores e institutrices, un verdadero cuerpo de profesores [...] quienes necesitan un saber común y también una doctrina común (Hameline, 1998: 231).

Esto lleva a algunos intelectuales franceses, como Gabriel Compayré, a revisar el conocimiento pedagógico que se produce en Alemania e Inglaterra. Es importante anotar que Compayré enseña en las escuelas normales primarias recién fundadas como Saint-Cloud y Sèvres (véase Compagnon y Thévenin, 2001). En su obra, Compayré es el primero en asumir, en el contexto francés, la idea de la educación como ciencia, que él traduce, como se mencionó antes, como “ciencia de la educación”, una denominación muy diplomática y provisoria, “pues hablar de ‘ciencia de la educación’ le permite evitar las evocaciones enojosamente pedantes del término ‘pedagogía’” (citado en Hameline, 1998: 232).<sup>15</sup>

Sin embargo, y quizá siempre para evitar las pedanterías enojosas, Compayré asume que

[...] muy distinto es el objeto limitado y modesto de una historia de la pedagogía, que sólo pretende exponer las doctrinas y los métodos de los maestros de la educación propiamente dicha (Compayre, 1908: 6).

13 Madame de Maintenon, amante de Luis XIV, crea un internado para niñas pobres de buena familia (familias aristocráticas empobrecidas), en Saint Cyr.

14 A este respecto nos parece relevante revisar y recordar el prólogo de Dilthey a su *Historia de la pedagogía*, escrita durante sus cursos en la Universidad de Berlín entre 1884 y 1894, sólo publicada en 1934. Sostiene Dilthey que “desde un punto de vista general, la floración y fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía, en su más amplio sentido, como teoría de la formación del hombre”. Visión que sin duda influyó el pensamiento de Compayré. Véase Dilthey (1968: 12).

15 Es importante recordar que, como ya se anotó anteriormente, Compayré recoge la expresión del texto de Alexander Bain titulado *Education as a science*.

A pesar de estas limitaciones de la historia de la pedagogía, el autor sostiene que ella “ofrece todavía un vasto campo de exploración para las investigaciones” (p. 6), apuntando a estudiar las relaciones que la moral y la psicología mantienen con las ideas pedagógicas, cuando afirma:

A psicologías diferentes corresponden diferentes pedagogías... De igual manera, todo sistema de moral contiene en germen una pedagogía propia y original (p. 7).

Y aclara que si bien las cuestiones pedagógicas son complejas, en general

[...] las opiniones de un pedagogo no se separan: hay conexión entre su manera de ver en materia de instrucción y entre la solución que da a las cuestiones de educación propiamente dicha. Un mismo espíritu anima sus teorías o su práctica tratándose de disciplina moral, y sus ideas en materia de educación intelectual (p. 9).

Compayré alerta sobre un enfoque marcado por

[...] las aplicaciones pedagógicas en cierto número de escuelas y relacionarse a todos los educadores con algunas tendencias generales; la tendencia ascética, verbigracia, la de los Padres de la Iglesia y la de la Edad Media; la tendencia utilitaria, como la de Locke y de muchos modernos; el pesimismo de Port Royal, el optimismo de Fenelón; la escuela literaria de los humanistas del Renacimiento; la escuela científica de Diderot y Condorcet... pero esto sería más bien una filosofía de la historia de la educación que una simple historia de la pe-

dagogía... así pues, lo más conveniente es seguir el orden cronológico (pp. 9-10).

Este orden cronológico y la distinción entre historia de la educación e historia de la pedagogía, defendido por Compayré en 1883 —fecha de la primera edición de su obra—, serán los que marcarán la línea de trabajo tanto en Francia como en los países latinoamericanos,<sup>16</sup> pues esta *Historia de la pedagogía* tendrá un lugar destacado en las bibliotecas de las escuelas normales de los países de la región, a partir de la edición en castellano de 1908.

La obra pedagógica escrita por Compayré no se limita a su *Historia de la pedagogía*, sino que también abarca sus trabajos de revisión sobre Herbart, Spencer, Rousseau, Montaigne, la educación en Estados Unidos, y su *Curso de pedagogía*. Es decir, es una figura clave en la constitución del pensamiento pedagógico en Francia. Quizá es por ello que Hameline habla del “momento Compayré” (*moment Compayré*), que “no es el de la filosofía ni el de la didáctica, ni el de la metodología, ni el de la moral, ni el de la ciencia” (Hameline, 1998: 232), sino el de un discurso pedagógico que va adquiriendo un carácter doctrinal, pues en él se pretende

[...] otorgar un decir a un hacer, y un decir que asegure la promoción (o la prohibición) de ese hacer [...] puesto que dice referencia con la construcción de un pensamiento considerado como un repertorio (más o menos) razonado de verdades erigidas en referencia para una acción que se compromete o se evalúa (p. 233).

Es este discurso doctrinario el que Durkheim califica de “teoría práctica”,<sup>17</sup> pues sólo puede tener legitimidad cuando se apoya en una ciencia constituida e incontestada de la cual

16 A modo de ejemplo, se puede revisar el capítulo 1 de Luzuriaga (1973).

17 “La pédagogie est une theorie pratique [...] Elle n’étudie pas scientifiquement les systèmes d’éducation, mais elle y réfléchit en vue de fournir à l’activité de l’educateur des idées qui le dirigent” (Durkheim, 1990: cap. 2, 79).

ella sólo representa su aplicación.<sup>18</sup> La ciencia a que se hace referencia es, en principio, la sociología, a la cual Durkheim considera en un estado de desarrollo más avanzado que la psicología de su tiempo, aunque le reconoce, a esta última, la necesidad de su presencia para apoyar a la pedagogía en esta ambigua condición de "teoría práctica". Sin embargo, la ciencia que será el fundamento de la pedagogía es la ciencia de la educación, que aún está en estado de proyecto, pues

[...] para saber qué debe ser la educación, será necesario ante todo saber cuáles es su naturaleza, cuáles son las diversas condiciones de las que depende, las leyes según las cuales ha evolucionado en la historia.<sup>19</sup>

E insiste:

[...] la pedagogía son teorías y no acciones. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla. En ocasiones se diferencian de las prácticas en uso, a tal punto que se oponen a ellas [...] Mirada de esta forma, la educación es la materia de la

pedagogía. Ésta consiste en una cierta manera de reflexionar sobre las cosas de la educación.<sup>20</sup>

De esta manera, Durkheim inscribe la pedagogía en una relación subsidiaria con la educación,<sup>21</sup> en tanto le reconoce estatuto de existencia, pero no de objeto de investigación, lo que aleja la posibilidad de articular un campo disciplinario que la tenga por objeto, puesto que

[...] ¿qué valor pueden tener unas conclusiones prácticas que descansan sobre datos científicos a la vez inciertos e incompletos? ¿Cuál es el valor de una especulación pedagógica a la cual faltan todas las bases, o cuyas bases, cuando de alguna manera existen, carecen de solidez?<sup>22</sup>

En consecuencia, y a pesar de su estado inicial de desarrollo, para Durkheim será la ciencia de la educación la que ocupe este espacio, pues es en este contexto donde la educación puede ser objeto de "una investigación que satisfaga a todas estas condiciones [las del método sociológico] y que, por consecuencia,

18 "Mais la pédagogie ainsi entendue est exposée à un objection dont on ne peut se dissimuler la gravité. Sans doute, dit-on, une théorie pratique est possible et légitime quand elle peut s'appuyer sur une science constituée et incontestée dont elle n'est que l'application" (Durkheim, 1990: cap. 2, 80).

19 "Car, pour savoir ce que l'éducation doit être, il faudrait avant tout savoir quelle en est la nature, quelles son les conditions diverses dont elle dépend, les lois suivant lesquelles elle a évolué dans l'histoire. Mais la science de l'éducation n'existe guère qu'à l'état de projet" (Durkheim, 1990: cap. 2, 80).

20 "Il en est tout autrement de la pédagogie. Celle-ci consiste, non en actions, mais en théories. Ces théories sont des manières de concevoir l'éducation, non des manières de la pratiquer. Parfois elles se distinguent des pratiques en usage au point de s'y opposer... L'éducation n'est donc que la matière de la pédagogie. Celle-ci consiste dans une certaine manière de réfléchir aux choses de l'éducation" (Durkheim, 1990: cap. 2, 80).

21 Este proceso de subsidiariedad, que en términos epistemológicos se denomina *subsunción*, es consecuencia directa del esfuerzo de Durkheim por continuar lo iniciado por Comte, en lo referido al estatuto de cientificidad de la sociología, que la pedagogía, tal cual es definida por él, no alcanzará nunca. Esta historia está estrechamente vinculada a la condición de "doctrina oficial" que el positivismo ha tenido y sigue teniendo en el ámbito intelectual francés.

22 "Dès lors, que peuvent valoir des conclusions pratiques qui reposent sur des données scientifiques à la foi aussi incertaines et aussi incomplètes? Que peut valoir une spéculation pédagogique qui manque de toutes bases ou dont les bases, quand elles ne font pas totalement défaut, manquent à ce point de solidité" (Durkheim, 1990: cap. 2, 80).

presente todos los caracteres de una ciencia".<sup>23</sup> Es la ciencia de la educación que se abroga el poder de la investigación sobre la historia de los sistemas educativos,

[...] nuestras instituciones pedagógicas... una vez formadas, ellas funcionan, y podría investigarse de qué manera funcionan; es decir, qué resultados producen y cuáles son las condiciones que hacen variar estos resultados. Para esto hace falta una buena estadística escolar.<sup>24</sup>

De la misma manera,

No hay ningún método pedagógico cuyos efectos no pudieran medirse del mismo modo [observaciones metódicas], suponiendo, entiéndase bien, que se haya formado el instrumento necesario para semejante estudio, es decir, una buena estadística.<sup>25</sup>

En resumen, para Durkheim la pedagogía carece de bases científicas sólidas, ya que da cuenta de una práctica que opera sobre datos inciertos e incompletos, y ésta será la condi-

ción que le impedirá transformarse en la ciencia de la educación que se pretende fundar.<sup>26</sup>

Frente a esta mirada de Durkheim sobre la pedagogía, nos parece importante desplegar una aproximación de Dewey al respecto. En una conferencia<sup>27</sup> cuyo tema es la educación como ciencia, Dewey, quien defiende la posibilidad de un estatuto científico para la pedagogía, sostiene que

[...] tenemos que distinguir entre las fuentes de la ciencia pedagógica y el contenido científico. Nos hallamos en constante peligro de confundir las dos; tendemos a suponer que ciertos resultados, por ser científicos, son ya ciencia pedagógica. Su explicación, claridad y progreso sólo pueden producirse cuando recordamos que tales resultados son *fuentes* que han de utilizarse, por medio de las mentes de los educadores, para hacer más inteligentes las funciones educativas (Dewey, 1951: 35).

Al preguntarse por las fuentes, que Durkheim considera incoherentes y poco sólidas, Dewey responde que

23 "... il n'ya pas de raison pour que l'éducation ne devienne pas l'objet d'une recherche qui satisfasse à toutes ces conditions et qui, par conséquent, présent tous les caractères d' une science" (Durkheim, 1990: cap. 2, 72).

24 "... nos institutions pédagogiques... une fois formées, elles fonctionnent, et l'on pourrait rechercher de quelle manière elles fonctionnent, c'est-à-dire quels résultats elles produisent et quelles sont les conditions qui font varier ces résultats. Pour cela, il faudrait une bonne statistique scolaire" (Durkheim, 1990: cap. 2, 76).

25 "Il n'est pas de méthode pédagogique dont les effets ne pourraient être mesurés de la même manière, à supposer, bien entendu, que l'instrument nécessaire pour une telle étude, c'est-à-dire une bonne statistique, ait été institué" (Durkheim, 1990: cap. 2, 76).

26 "Le fait que l'on invoque ainsi pour dénier tout crédit à la pédagogie est, en lui-même, incontestable" (Durkheim, 1990: cap. 2, 81).

27 Esta conferencia está publicada en un texto cuyo título de portada es *La ciencia de la educación*, seguramente debido a un creativo editor y publicista, ya que en la solapa del libro se lee: "La 'Biblioteca del Maestro' publica en el presente volumen dos de sus trabajos (de Dewey) más importantes sobre el tema tan decisivo para la función educativa y la formación del magisterio como es el de 'la ciencia de la educación'". Sin embargo, en la presentación, escrita por Lorenzo Luzuriaga, traductor del texto, dice: "En el presente volumen aparecen dos importantes trabajos de Dewey sobre el problema de la pedagogía como ciencia y de su relación con la filosofía" (Luzuriaga, 1951). Pedagogía y educación en el lenguaje de la traducción de Luzuriaga se hacen sinónimos. Y es necesario reconocer que ésta es la correcta traducción del significado de la palabra inglesa *education*: en castellano *pedagogía*, en alemán *Pädagogik*. Es decir, una disciplina que forma parte de las "ciencias del espíritu", en la acepción que ellas tienen en la tradición alemana.

[...] las actividades efectivas en la educación prueban el valor de los resultados científicos. Estos pueden ser científicos en otro campo, pero no en la educación hasta que sirvan a propósitos educativos, y si sirven realmente o no sólo puede descubrirse en la práctica. Ésta es la primera y la última; es el comienzo y el fin; el comienzo porque plantea los problemas que dan a las investigaciones, significación y cualidad educativas; el fin porque sólo la práctica puede comprobar, verificar y desarrollar las conclusiones de estas investigaciones. La posición de las conclusiones científicas es intermedia y auxiliar (p. 35).

Las dos posiciones son radicalmente diferentes: en tanto Durkheim niega toda posibilidad de cientificidad a la pedagogía, Dewey, por el contrario, orienta los procesos de su constitución.<sup>28</sup> De esta manera encontramos, en la deriva latinoamericana, las dos ideas: por un lado, la ciencia de la educación como el camino del rigor científico en la investigación educativa; por otro, el esfuerzo por generar un aparato disciplinario propio de la pedagogía, con estatuto científico. Ambas derivas comparten, por lo general, el casi desconocimiento de su contraparte, lo cual lleva a discusiones que, en muchos casos, adquieren un carácter cacofónico.

#### *El giro científico de la pedagogía*

La omnipresencia positivista durkheimiana en el mundo intelectual y académico francés es tal, que en el campo de la pedagogía se idealizan los métodos de investigación cuantitativa y se

[...] le entrega un poder casi mágico al lenguaje de los números... la investigación experimental fue incondicionalmente considerada como superior. Nunca se dudó de su objetividad (Depaepe, 1998: 39).

Son estas ideas las que se hacen presentes en la emergencia de la psicología como uno de los dominios disciplinarios fundamentales que podía aportar a la pedagogía el rigor del cual carece, separándola definitivamente de sus vínculos con la filosofía, y permitiéndole avanzar en la producción de conocimientos. Claparède expresa con claridad esta idea, cuando afirma:

[...] la pedagogía, entonces, un poco por su naturaleza, y sobre todo por su carencia de método, ha pasado y aún pasa por una disciplina únicamente filosófica. Si el principio enunciado por Rousseau pareció evidente por sí mismo, es necesario convenir que Rousseau nunca lo ha demostrado y que nadie después de él ha aportado una verificación experimental... Sólo un fundamento rigurosamente científico y psicológico dará a la pedagogía la autoridad que le es indispensable para conquistar la opinión y forzar la adhesión a las reformas deseadas (Claparède, citado por Friedrich, 1998: 58-59).

Por tanto, la pedagogía, para transformarse en una ciencia autónoma, deberá necesariamente separarse de la filosofía,<sup>29</sup> aliarse con la psicología y adoptar el método científico-cuantitativo. Se inscriben, así, los tres puntos básicos que permiten el nacimiento de la de-

28 Es necesario aclarar que el presentar la postura de Dewey no significa compartir sus orientaciones, aunque sí el convencimiento del estatuto disciplinario y científico de la pedagogía.

29 Separarse de la filosofía implica abrir un camino diferente de aquel emprendido por el pensamiento pedagógico alemán, al cual había recurrido la pedagogía francesa en el "momento Compayré". Sin embargo, esta impronta psicológica también es asumida por Dilthey cuando, ya en 1884, afirmaba que "el desarrollo de la pedagogía muestra que actualmente ella sólo puede pretender un carácter científico a título de psicología aplicada... La educación pedagógica es, en primer lugar, una educación psicológica" (Dilthey, *Escritos pedagógicos*, citado por Friedrich, 1998: 59).

nominada *pedagogía experimental*, de la cual Claparède es su figura fundacional, y Gastón Mialaret quien completa y articula las reglas que la ordenan. Este último se adscribe a la definición durkheimiana de educación,<sup>30</sup> cuando sostiene que: “la educación es acción y la definición de Durkheim es excelente” (Mialaret, 1966a:10).

El asumir esta definición de educación le permite, a Mialaret, adscribir también y considerar que la pedagogía experimental es un avance relevante en el conocimiento científico de la educación, en tanto “la pedagogía experimental es la aplicación del método experimental a los hechos y a las situaciones educativas” (Mialaret, 1966b: 100), donde

[...] el método experimental busca la explicación de los fenómenos partiendo de una hipótesis, la cual se verificará o no, utilizando un “plan experimental” después de haber definido con precisión los diferentes tipos de variables de la situación, los criterios de juicio y de evaluación de los hechos, situaciones, procesos y fenómenos (p. 100).

La idea de “pedagogía experimental”<sup>31</sup> toma cuerpo en Francia, en un texto publicado bajo dicho título por Theodore Simon, editado en 1924, donde da cuenta de las investigaciones que realizó en relación con la escritura, la lectura y la ortografía, y que continúa el trabajo iniciado en Suiza por Claparède, quien en 1905 publica su obra *Psicología del niño y pedagogía experimental*. En ambos textos se apela a una

investigación científica, asumiendo las reglas del método científico fundado en la observación, análisis y comparación, puesta al servicio de la pedagogía y teniendo en cuenta las necesidades e intereses de la práctica pedagógica (Mialaret, 1966b: 7). Posteriormente, Raymond Buyse completará esta visión, afirmando que

[...] la condición fundamental de una utilización del método experimental cuando se trata de encontrar la solución a problemas técnicos de la pedagogía puede entenderse como un esfuerzo por medir los hechos pedagógicos, estudiar sus condiciones y determinar leyes (R. Buyse, *L'expérimentation en pédagogie*, citado por Mialaret, 1996b: 98).

Mialaret señala un conjunto de dificultades importantes para la experimentación en la investigación pedagógica, la cual da sentido y significado a la pedagogía experimental. Estas dificultades se relacionan con el problema muestral, el control de las variables que articulan las hipótesis a verificar, y la desaparición de sujetos o poblaciones en el curso de la experimentación. En consecuencia,

[...] se comprende por qué los estudios que realmente ameritan el calificativo de experimentales son relativamente raros en relación con todas las investigaciones científicas que se necesitan para el análisis de los hechos y de las situaciones educativas (Mialaret, 1996b: 19).

30 La definición mencionada dice: “L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné” (Durkheim, 1990: cap. 2, 51).

31 La noción de *pedagogía experimental* es retomada de los trabajos de Claude Bernard sobre la medicina experimental. El paralelo con la pedagogía nos parece relevante, en tanto la práctica de la medicina y la práctica de la pedagogía fueron cuestionadas por el aparato doctrinario del positivismo y la búsqueda de científicidad tanto en el oficio de curar como en el de enseñar. El texto citado de Mialaret y los de Landeshere y Buyse, han formado parte relevante de mi formación como maestra. Más aún, me atrevo a afirmar que a estos trabajos se debe la introducción de los cursos de metodología de investigación en la formación de docentes en América Latina, con las consecuencias que todos conocemos.

El patrón de investigación que Mialaret presenta en su texto, corresponde a la tradición que se puede encontrar en numerosos libros de metodología de investigación en ciencias sociales, considerando ocho etapas:<sup>32</sup>

1. Identificación del problema.
2. Revisión de la literatura.
3. Definición de variables y explicitación de las hipótesis.
4. Definición o construcción de los instrumentos de evaluación.
5. Desarrollo del plan experimental.
6. Definición de la muestra y recolección de datos.
7. Análisis de resultados y formulación de nuevas hipótesis.
8. Publicación científica, dando cuenta de la investigación.

Esto es muy coherente, en tanto el autor considera que

*La investigación científica en educación, sea o no experimental, es sólo un subconjunto de la investigación científica: recorre los mismos itinerarios, encuentra las mismas dificultades, debe someterse a las mismas restricciones metodológicas que todas las formas de la investigación científica (p. 20).*

A partir de esta descripción, los capítulos restantes dan cuenta, paso a paso, de los procedimientos a seguir, con la aclaración de las dificultades correspondientes. Y en la conclusión, Mialaret plantea dos reclamos: uno en relación con la necesidad de

[...] crear un banco de datos donde los investigadores encuentren y así puedan retomar los resultados de experimentaciones anteriores... Falta este banco de datos y, muy frecuentemente, es necesario rehacer casi por completo las experiencias que ya fueron hechas (p. 124).

El otro apela al reconocimiento que el Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS) debe hacer "sobre la necesidad, el valor científico y la especificidad de la investigación en educación" (p. 125).<sup>33</sup>

La emergencia de la pedagogía experimental está señalada por los avances investigativos de la psicología, y en especial, por el interés que surge al interior de ella, a comienzos del siglo XX, por los estudios sobre la infancia desde diferentes perspectivas, unas consideradas más científicas que otras. Y es en relación con las corrientes psicológicas preocupadas por la medición cuantitativa de la inteligencia, herederas de los trabajos de Stanley Hall y Bidet, que la pedagogía busca su estatuto científico, haciéndose experimental, tal como lo enunció Claparède en 1905. En la emergencia de la pedagogía experimental se reconocen los inicios de la investigación en educación, que ha dejado ya hace muchos años de inscribirse en ese dominio para desarrollar su propio camino, sin necesariamente tener que adscribirse a los principios del método científico defendido por Claparède y Mialaret.

Sin embargo, no es éste el único vínculo que se establecerá entre pedagogía y psicología en el mundo francófono, relación que ha permeado el movimiento de *escuela nueva* o *escuela activa* desde sus inicios y en totalidad. Hacia 1950, Mialaret inicia un trabajo duro y com-

32 A continuación se presenta una síntesis que ejemplifica el patrón que el autor describe en Mialaret (1996b: 20-21).

33 Es importante hacer notar que hasta el día de hoy, en Francia existe una discusión sobre la validez científica de la investigación en educación. Para constatarlo, basta leer la prensa cotidiana, fundamentalmente las polémicas publicadas en *Le Monde* entre Philippe Merieu y Alain Finkeltraut.

plejo para definir y aislar un campo propio de la psicopedagogía. En este ejercicio, él recurre, en primera instancia, a distintas definiciones encontradas en los diccionarios de lengua francesa, como el Robert, donde se lee “aplicación de la psicología experimental a la pedagogía”,<sup>34</sup> o en obras más restrictivas como el *Vocabulario de psicología*, que la determina como “pedagogía científicamente fundada en la psicología del niño”, o en obras más generales como el *Vocabulario de la psicopedagogía*, de Lafon, donde se define como

[...] pedagogía basada en el conocimiento del niño en general o del adulto (enseñanza superior y formación de adultos), sobre su conocimiento individual, así como también sobre el estudio del medio en el cual evoluciona.<sup>35</sup>

Mialaret inicia su argumentación acerca del campo de la psicopedagogía, apuntando al hecho de que

[...] los elementos esenciales de una situación de educación (ya se trate de situaciones escolares clásicas o de, por ejemplo, educación permanente) llevan a la presencia de dos subconjuntos: el equipo de educadores (que muchas veces se reduce a una unidad), y el (los) grupo(s) de enseñados que evolucionan en un cierto medio (sea institucionalmente organizado, sea en un medio definido por criterios explícitos: la formación permanente en la empresa, por ejemplo) (Mialaret, 1987: 5-6).

A continuación enumera algunos de los componentes psicológicos de estas situaciones:<sup>36</sup>

- Las características de los individuos y de los grupos presentes.
- Los componentes psicológicos de las relaciones de los diferentes individuos y de sus diferentes grupos y subgrupos, ya sea entre ellos, o con el medio de referencia (institución escolar, por ejemplo).
- Los componentes psicológicos constituyentes de aquello que nombramos bajo la expresión general “las relaciones maestro-alumnos”.
- La característica esencial de una situación de educación está en el hecho de que algo orientado acontece entre los dos subconjuntos, el de los educadores, por una parte, y el de los educados, por otra. Los primeros utilizan ciertos métodos para transmitir contenidos a los segundos y provocar fenómenos de aprendizaje en estos últimos.<sup>37</sup>
- Por último, es necesario considerar que los contenidos que se transmiten, provocan no sólo reacciones psicológicas de aceptación o de rechazo, sino que también suponen el desarrollo de procesos psicológicos que son estructuradores de la personalidad de los educandos.

A partir del análisis de estos componentes psicológicos del acto educativo, Mialaret enuncia la siguiente definición de psicopedagogía:

[...] por psicopedagogía se puede entender sea una teoría, sea un método, sea un conjunto de prácticas pedagógicas que se refieren a los enunciados de la psicología de la educación sea como

34 “Application de la psychologie experimental a la pédagogie”.

35 Todas estas definiciones son citas de Mialaret (1987: 5).

36 La enumeración que se presenta es una síntesis del texto *La psychopédagogie*, de Mialaret (1987: 5-6).

37 Es importante tener en cuenta aquí que Mialaret considera que “un método pedagógico es un instrumento de comunicación que, como todo instrumento utilizado en una situación social, vehicula componentes psicológicos” (véase Mialaret, 1987: cap. 3).

fundantes, sea para explicarlos, sea para ponerlos en ejecución en el plano de la acción (Mialaret, 1987: 11).

El problema con la delimitación del horizonte de esta "disciplina" es abierto por el propio Mialaret, cuando sostiene que

[...] la psicopedagogía montessoriana es distinta a la psicopedagogía decrolyana, que la de Freinet no puede juntarse con la de Cousinet. Es evidente que, guardado como tejido de fondo el conjunto de los factores psicológicos, el acento puede ser puesto, según los casos, sobre tal o tal grupo de factores que aparecen como los más importantes según los sistemas pedagógicos... La psicopedagogía de la música o la psicopedagogía de la enseñanza programada tienen ciertos elementos comunes, pero también elementos específicos que las diferencian (Mialaret, 1987: 10).

La amplitud del campo que abre esta definición de la psicopedagogía, que el mismo Mialaret reconoce como un problema, la ha transformado en lo que Hameline denomina una

[...] disciplina bastarda: insuficiente como ciencia, pues no tiene vínculos con la investigación, lo que la transforma en una suerte de divulgación aproximativa (Hameline, 1998: 235).

*La psicologización de la pedagogía: una continuidad histórica*

Como ya se dijo anteriormente, es el movimiento de escuela nueva o escuela activa la que instaura un estrecho vínculo entre psicología y pedagogía, dando continuidad a los primeros pasos establecidos por Herbart. Este vínculo se acrecienta con la emergencia de la psicopedagogía francesa y hoy adquiere un estatuto fundamental a través de las denominadas *pedagogías del conocimiento*. Es en el texto de Louis Not donde se da cuenta de esta aproximación a la relación entre psicología y

pedagogía, inscribiendo a la primera en el horizonte de los estudios piagetianos sobre el desarrollo intelectual del niño (Not, 1988). En él, el autor apela, al igual que Mialaret, al método experimental, "que se define, como se sabe, por la verificación de una hipótesis que se somete al control de los hechos" (p. 11), y asume que la

[...] pedagogía, durante mucho tiempo considerada como un arte, hoy aspira a un estatuto científico y tiende a asumirse como la ciencia de los métodos de educación (p. 8).

Según Not, dos son los métodos presentes en el dominio pedagógico: la *heteroestructuración* y la *autoestructuración*. La primera enfatiza la situación de

[...] un educador que ejerce una acción sobre un educando, a través de una materia, el conocimiento constituido, divisible en elementos que pueden llamarse objetos y que son los instrumentos para la formación del alumno (p. 8).

La segunda remite a la noción de que "el alumno es el artesano de su propio conocimiento" (p. 8). La pedagogía del conocimiento propuesta por Not pretende

[...] definir un método de educación cognitiva fundada en la interestructuración del sujeto que conoce y del objeto a conocer. Se puede considerar que este método integra las ventajas de cada uno de los dos anteriores, elimina sus carencias y supera su oposición (p. 12).

A la luz de estas nociones metodológicas, Not despliega una extensa revisión histórica de las diferentes propuestas pedagógicas, asignando a la heteroestructuración los métodos tradicionales, y a los que denomina *coactivos*, fundados sobre la primacía del objeto. En este contexto es interesante el análisis que realiza de las ideas de Durkheim y de las de Alain, dado el hecho de que

[...] para ambos se trata de partir del ser natural que apenas se distingue del animal; sin embargo, uno [Durkheim] entiende hacer un individuo social para el cual las necesidades y las aspiraciones de la sociedad determinan los rasgos constitutivos; el otro [Alain], por el contrario, quiere hacer un ser humano que se desprenda por sí mismo de su animalidad, para alcanzar una humanidad que se define en la libertad y la razón (Not, 1988: 33).

Si bien Not demuestra la oposición entre los argumentos de Durkheim y Alain, considera que los dos, a pesar del contenido de sus discursos, pretenden imponer al sujeto-alumno una tradición constituida, referida a “modelos que consisten, fundamentalmente, en conmemorar, admirar, venerar, imitar, repetir, copiar” (p. 48). Los métodos coactivos que Not revisa, son todos aquellos fundados en la psicología conductista de Watson, que atraviesan los trabajos de Skinner y las propuestas cibernéticas, y

[...] cuyo principio consiste en guiar al alumno, en su camino de descubrimiento o de invención, canalizando la actividad en el marco de condiciones tales que todo está previsto y organizado desde un comienzo, lo cual es radicalmente diferente de las condiciones reales de la auténtica invención o del auténtico descubrimiento (pp. 86-87).

Bajo la denominación de *métodos de autoestructuración cognitiva*, Not integra las propuestas de la escuela nueva, en las que se inscriben Montessori, Decroly, Ferrière, Dewey, Cousinet y Claparède, y las cuales enfatizan en el sujeto y propenden por la libertad de los individuos. Sin embargo, para Not,

[...] no hay nada que asegure que los sistemas que inscriben el acceso al conocimiento en el desarrollo de los intereses y necesidades del niño, sean, por esta razón, generadores de libertad (pp. 164-165).

Será su propuesta de *interestructuración* del sujeto y del objeto en la organización del conocimiento, la que tenderá a superar las contradicciones anteriores. El trabajo de Not es, quizá, uno de los mayores esfuerzos por transformar la práctica docente, enraizándola fundamentalmente en los hallazgos de la psicología genética.<sup>38</sup> Para ello despliega un conjunto de argumentaciones sobre los modos que debe asumir la enseñanza de las diferentes asignaturas escolares desde esta perspectiva, afirmando que

[...] la construcción de nociones obedece a leyes estructurales, pues no hay ninguna noción aislada ni aislable; cada una se inscribe en un sistema que puede restringirse en los diferentes niveles de elaboración que puede asumir, pero que puede comprender todo un conjunto nocional; se lo ha mostrado, por ejemplo, en la proporcionalidad; esas leyes estructurales deberán definir los modos de estructuración aplicables a una noción. Desde el punto de vista genético, ellas son transformaciones que hay que provocar para pasar de un modo de funcionamiento a otro más ágil, más poderoso, más económico, más elegante o más eficaz. Es necesario estar atento a las extensiones prácticas que toda noción puede asumir; ellas indican las direcciones en las cuales es oportuno o posible desarrollarla (p. 331).<sup>39</sup>

Esta propuesta de interestructuración le permite a Not redefinir la educación como

38 La propuesta de Not puede articular con las denominadas *pedagogías constructivistas*.

39 Está demás todo comentario sobre el fundamento piagetiano de esta argumentación.

[...] la puesta en marcha de los medios pertinentes que permiten al alumno transformarse en el sentido que lo definen los fines asignados al proceso educativo. Estos fines están relacionados con el máximo desarrollo del alumno; una educación fundada en la estructuración del sujeto y del objeto lo libera de toda tutela, y por la importancia que ésta le atribuye a la acción, le permite crecer simultáneamente en su saber y en su ser (p. 331).

La pedagogía del conocimiento, en tanto una puesta al día con los avances de la psicología del desarrollo del niño, marcada por los estudios piagetianos, concretiza una vuelta de tuerca fundamental en el significado asignado a la pedagogía en el dominio intelectual francés, haciéndose casi sinónimo de enseñanza. Tal es así que el mismo Not publica un texto, cuyo título es muy sugerente (*Enseigner et faire apprendre. Éléments de psychodidactique générale*, 1987), donde afirma:

[...] cualquiera que sea la disciplina, el saber de cada individuo se organiza y se define por las actividades psicológicas (representaciones y comportamientos) potenciales o actualizadas, funcionalmente, es decir, estructuralmente idénticas, más allá de la diversidad de objetos (matemáticos, químicos, históricos). Esto sugiere apuntar a una *psicodidáctica general* que, por su generalidad, encuentra la unidad de la persona y del saber, más allá y a pesar de la indispensable división en disciplinas especiales (Not, citado en Altet, 1994: 15).

La ausencia de delimitaciones claras del concepto *pedagogía* y su vinculación estrecha con la enseñanza y la psicología, sigue apegado a

los principios básicos de la pedagogía experimental, así como también a la noción de *psicopedagogía* desplegada por Mialaret.<sup>40</sup>

### **Didáctica: ¿cuál es su papel en la excepción francesa?**

Así como podemos aceptar que las referencias a la pedagogía y a lo pedagógico pertenecen al universo del vocabulario francés cotidiano,<sup>41</sup> la *didáctica* es una noción que surge y pertenece al dominio intelectual alemán desde el comienzo del siglo XVII,<sup>42</sup> y "ha sido siempre un pensamiento filosófico, una teorización y una construcción de modelos teóricos" (Kansanen, 1998). Por el contrario, en el mundo académico francés "la distinción entre pedagogía y didáctica es frecuentemente borrosa" (Altet, 1994: 11); más aún, la "didáctica" es un término que se usa cada vez más y más en detrimento de la pedagogía, aunque su emergencia se puede marcar hacia fines de la década del sesenta (Hamelin, 1998: 236), y es otra vez Mialaret, en 1979, quien aporta la siguiente definición: "conjunto de métodos, técnicas y procedimientos para la enseñanza". Es decir, el desarrollo de un aparato teórico, como en el caso alemán, queda por fuera de esta definición. De la misma manera, es excluido de la proposición de M. Bru, cuando afirma: "la didáctica se propone estudiar científicamente las condiciones y las características del acto de enseñar en su relación con el acto de aprender" (citado por Altet, 1994: 16). Esta definición vuelve a conectar la didáctica con la pedagogía experimental.

Este modo de mirar y considerar la didáctica está relacionada con la relevancia de la psicología en la sociedad francesa y fundamental-

40 Es decir, otra propuesta que se inscribe en la tradición, siempre presente en el mundo intelectual francés, del pensamiento positivista durkheimiano.

41 A este respecto es interesante escuchar expresiones como "el discurso del ministro X fue muy pedagógico...".

42 Los trabajos de Wolfgang Ratke y Juan Amós Comenio están en el origen de la historia de la didáctica. Sobre la trayectoria de la didáctica en Alemania, véase Kansanen (1998).

mente en los pensadores, ya antes mencionados, que buscan con afán la cientificación de la pedagogía y encuentran en la psicología una forma de resolver los problemas metodológicos de aquella. Esta base psicológica común pone en cuestionamiento los límites y, por ende, las posibles relaciones entre pedagogía y didáctica.

Un ejemplo de estas fronteras borrosas lo encontramos en las tres acepciones que Halté da a la didáctica:

- a) Una reflexión sobre los objetos de enseñanza; b) indagaciones acerca de las condiciones de apropiación de los saberes y c) indagaciones sobre la intervención didáctica cuya dominante es praxológica (citado por Altet, 1994: 17).

Una lectura atenta de estas tres consideraciones sobre la didáctica, nos permite afirmar, en el contexto francés, que las dos primeras son pertinentes a su significado; pero la tercera define, desde la tradición francesa, el dominio de la pedagogía, en tanto la entiende como una disciplina práctica (“teoría práctica” al decir de Durkheim) regida por la intervención, la acción, la interacción maestro-alumnos, las elecciones y las decisiones sobre los contenidos y la marcha de la situación pedagógica en general.

Altet intenta establecer la distinción entre pedagogía y didáctica cuando afirma:

[...] ellas tienen el mismo objeto: el proceso enseñar-aprender, pero lo abordan

por *entradas diferentes y complementarias*, en tiempo diferentes y considerando de manera distinta los actores: el alumno, para el didáctico [*didacticien* en el original] es el aprendiz; el alumno para el pedagogo [*pédagogue*], es una persona global; el enseñante, para el didáctico, es un técnico del saber y de sus modos de adquisición; el enseñante, para el pedagogo, es un mediador de la relación (1994: 17).<sup>43</sup>

Y concluye:

[...] didáctica y pedagogía son, por tanto, dos aproximaciones complementarias para el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje que buscan producir saberes para comprender las prácticas de enseñanza y de aprendizaje (p. 17).<sup>44</sup>

Estas aproximaciones sobre el significado y, por ende, el campo intelectual de la didáctica, llamada *general*, aparecen un tanto confusas y poco claras. Y son quizá estas ambigüedades las que se intentan superar a partir del análisis que se genera al interior de las didácticas especiales o disciplinares y, particularmente, en la enseñanza de las matemáticas. Es en este contexto que Chevallard presenta su noción de *transposición didáctica*,<sup>45</sup> que se inscribe en un argumento crítico donde sostiene que

[...] el obstáculo crucial que se levanta frente al desarrollo científico y social de la didáctica se concretiza en una muy antigua línea de demarcación que pre-

43 Los términos “alumno” y “enseñante” son la traducción de *élève* y *enseignant*, tal como aparecen en el original del texto.

44 El término “saberes” es la traducción de *savoirs*, en el original del texto. Esta aclaración es importante, pues en muchas ocasiones este término ha sido traducido de manera incorrecta como conocimiento. En francés existe la distinción vocabular entre *savoir* y *connaître* (saber y conocer), y entre *savoir* y *connaissance* (saber y conocimiento).

45 Esta propuesta de Chevallard surge como respuesta a la inclusión, a fines de la década del sesenta, en los programas de matemáticas, de las proposiciones del grupo llamado Bourbaki. Esta reforma produce conflictos entre los llamados “clásicos” y “modernos”. Un aspecto interesante de esta reforma es que dichos contenidos son parcialmente reformados nuevamente, en el nivel de la escuela primaria, a fines de la década del setenta, volviéndose a los clásicos. Sin embargo, se mantienen en el liceo.

tende distinguir, por un lado, “lo didáctico”, campo supuestamente natural de la didáctica, y por otro, “lo pedagógico”, entregado desde siempre a “la pedagogía” ... Lo pedagógico —y “la pedagogía” que lo organiza— se situaría de esta manera en las fuentes de los saberes que se estudian, en lugar de formular enunciados en función de ellos (Chevallard, 1999).

En la propuesta de Chevallard sobre la transposición didáctica, el sistema de enseñanza se presenta como un ecosistema en constante pérdida de equilibrio, donde la transposición didáctica es, a la vez, consecuencia de esta tendencia al desequilibrio y factor de re-equilibrio. La pérdida de equilibrio del sistema es producto de “una constante renovación exógena de los saberes escolares por intermedio de lo que aquí se llama la ‘noosfera’” (Chevallard, citado por Bardet, 1997: 46).<sup>46</sup> Esta última se define como “un espacio intermedio entre Sociedad y Escuela”.<sup>47</sup> Para ser consistentes con los modos de exposición de las ideas que practica Chevallard, en la figura 1 representamos la transposición didáctica:

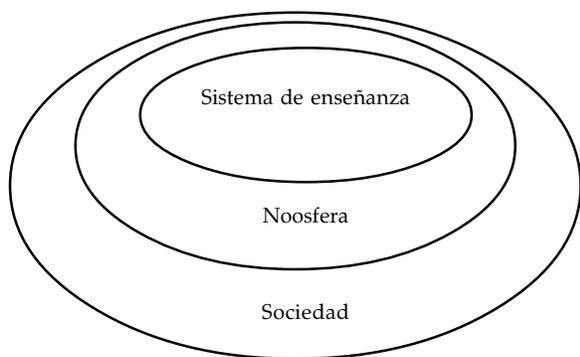


Figura 1. Transposición didáctica

En la perspectiva de Chevallard, la teoría de la transposición didáctica apunta a la comprensión de los fenómenos del mismo nombre. Dicho de otra manera, se trata de dar cuenta de los flujos de nuevos saberes que se inyecta periódicamente en el sistema de enseñanza. Estos flujos son analizados como el resultado de las disputas entre el conjunto de los agentes dotados de una cierta legitimidad en materia curricular en un momento dado en el tiempo (la noosfera), y en el marco de un control que ejerce el cuerpo social. La transposición didáctica consiste en encontrar una “buena” distancia del saber que se enseña, en relación con los conocimientos disciplinarios y el saber de los padres (Bardet, 1997: 48).

La transposición didáctica, que en la propuesta de Chevallard tiene un carácter investigativo, ha adquirido en la práctica del sistema educativo una condición normativa, lo que implica que no sólo es aplicada en el terreno de la enseñanza de las matemáticas, sino también en el resto de las disciplinas que articulan el currículo escolar en el nivel secundario del sistema. Esto ha llevado al despliegue de un conjunto de críticas que provienen de diferentes ángulos. Las primeras surgen en el campo de los pedagogos. Para Meirieu, la distribución de las ciencias y la repartición de las disciplinas escolares no son cortes que puedan ser superpuestos, puesto que una tarea escolar apela a diversas ciencias fundamentales en forma simultánea (1991: 45-46). Por otra parte, él considera que la cultura científica y la cultura escolar son dos configuraciones específicas, no reducibles una a la otra, que desarrollan dos programas ampliamente autónomos. Más aún, el mismo autor afirma que las disciplinas escolares son “configuraciones epistemológicas originales”.

46 He mantenido la traducción literal del neologismo de Chevallard, cuya escritura en francés es *noosphère*.

47 Chatel describe esta noción de la siguiente manera: “Esta noosfera agrupa los responsables pedagógicos o administrativos de la educación nacional, los expertos, los profesores que contribuyen en la elaboración de los programas, escriben los manuales y las obras metodológicas destinadas a los enseñantes en terreno” (Chatel, 1995).

A pesar de estas críticas, la transposición didáctica se ha diseminado exitosamente en el ámbito de las didácticas especiales o disciplinarias francesas, quizá como una evidencia de la necesidad de generar investigación al interior de cada una de ellas, en tanto las nociones de Chevallard han traído de la mano el tema de la epistemología, aunque siempre mirado y considerado al interior de cada disciplina, lo que nos lleva a hipotetizar que detrás podríamos encontrar la influencia de la epistemología genética surgida en Ginebra a través de los estudios piagetianos.<sup>48</sup>

Por último, y en tanto Chevallard aparece como uno de los representantes más significativos en el dominio de la didáctica francesa, nos parece relevante dar cuenta de su delimitación del campo de esta disciplina. A este respecto afirma:

[...] el mito de una frontera no creada, eterna, inmanente en el orden del mundo es una ficción interesada, que ha entregado, me parece, todo lo que podía dar. Hoyes necesaria una revolución didáctica para salir de las alegres aporías del poderoso y del pedante. Una revolución tal apela a una redefinición radical del campo de la didáctica que vaya más allá de la prohibición pedagógica. En realidad, la definición necesaria está presente y en acto en esta obra mayor que es la teoría de las situaciones didácticas, puesto que, quizá de una manera un tanto oblicua, la noción de situación ignora, en efecto, de derecho y de hecho, la antigua demarcación que la intimidación pedagógica no ha cesado de querer imponer. El campo de la didáctica se extiende, por definición, a todos los determinantes posibles del estudio, a todo aquello que condiciona las formas y

contenidos del estudio... La extensión necesaria del campo de la didáctica supone un aprendizaje para “ver” lo específico detrás de lo genérico, y de la misma manera, para “ver” lo genérico más allá de lo específico — en tanto que facilitador o, por el contrario, impedimento de lo específico (Chevallard, 1999).

Esta es la forma en que Chevallard propone la ruptura de la tradicional supremacía de lo pedagógico (lo genérico), frente a lo didáctico (lo específico). Sin embargo, en esta ruptura y delimitación del campo de la didáctica, queda una pregunta abierta y sin respuesta, por lo menos hasta hoy: ¿es que lo específico (didáctico) debe superar a lo pedagógico?

### **Ciencia(s) de la educación: la compleja definición de un dominio académico**

En un texto publicado por primera vez en 1976,<sup>49</sup> Mialaret da cuenta de la historia de la cátedra de pedagogía, luego de ciencia de la educación, inaugurada en la Sorbonne por Henri Marion, que después ocupó Buisson y que Durkheim, quien le cambió el nombre, será el último en tenerla a cargo, ya que a su muerte, en 1917, fue suprimida. Sólo en 1967 se aceptan los Departamentos de Ciencias de la Educación en tres universidades: París, Burdeos y Caen. Mialaret se lamenta del arraigo de las discursividades pedagógicas en el mundo francés, como origen de este retraso, por comparación con la situación en la suiza francesa, donde en Ginebra se funda, en 1912, el Instituto de Ciencias de la Educación, que en 1929 formará parte, como Facultad, de la Universidad de Ginebra.

48 Al respecto es interesante volver a revisar los tres tomos de *Introducción a la epistemología genética* de Piaget, cuyos títulos son: “El pensamiento matemático”, “El pensamiento físico” y “El pensamiento biológico, psicológico y sociológico” (véase Piaget, 1975).

49 Aquí las citas corresponden a la novena edición del año 2002 de esta obra.

Sin embargo, a partir de una lectura rigurosa de diferentes artículos y textos sobre la conformación, estructura y objetos de estudio de las ciencias de la educación, pareciera que las razones de esta situación se encuentran más allá del apego francés a "lo pedagógico"; más bien, hacen parte de un largo camino de discusiones sobre el estatuto de científicidad de este dominio del conocimiento, que el texto de Mialaret trata, en parte, de subsanar. Como un modo de aclarar la estructura de las ciencias de la educación, Mialaret enuncia un cuadro general (2002: 43-84) donde, en un primer momento, ellas son clasificadas a partir de las disciplinas existentes, de la siguiente forma:

1. Las disciplinas que estudian las condiciones generales y locales de la educación. Éstas son: historia de la educación y de la pedagogía, sociología de la educación, etnología de la educación, demografía escolar, economía de la educación, administración escolar, educación comparada.
2. Las ciencias que estudian las situaciones y los hechos de la educación. Estas son denominadas *ciencias pedagógicas*, que son categorizadas de la siguiente forma:
  - a) Las disciplinas que estudian las condiciones del acto educativo desde los ángulos fisiológicos, psicológicos y psicosociológicos.
  - b) Las didácticas y la teoría de los programas.
  - c) Las ciencias de los métodos y de las técnicas pedagógicas.
  - d) Las ciencias de la evaluación.
3. Las disciplinas que se ocupan del análisis reflexivo y las ciencias del futuro, que incluyen la filosofía de la educación, la prospectiva en pedagogía y la planificación.

Ésta es la cartografía actual de las ciencias de la educación en Francia. Esta situación hace de ellas, desde una breve lectura en la sospecha de este mapa, "una apuesta y un desafío", según Charlot (1905). Pero también, históricamente, las hizo atravesar un recorrido dificultoso para lograr transformarse en una disciplina universitaria, pues

[...] primero, su enseñanza se agregaba casi siempre a la enseñanza de la filosofía, de la psicología (en el caso de Foucault) o de la sociología (en el caso de Espinas, de Durkheim, de Bouglé o de Fauconnet). Numerosos profesores vieron en ellas una carga suplementaria que los alejaba de su obra principal y que constituían un obstáculo en la evolución de su carrera... Segundo, los profesores que enseñaron la ciencia de la educación no conformaron un medio de intercambios y debates, ya que no podían apoyarse en una escuela ya existente, a diferencia, por ejemplo, de los historiadores o de los sociólogos durkheimianos... Tercero, la enseñanza de la ciencia de la educación no se inscribía en un *cursus* de estudios universitarios y no era sancionada con un diploma o un grado específico (Gautherin, 1995: 47-48).<sup>50</sup>

Si bien la situación descrita por Gautherin ha cambiado, en la actualidad encontramos que

[...] el plural de las ciencias de la educación indica que al menos coexisten en una unidad académica *varias* ciencias humanas y sociales. Idealmente, todas reunidas: psicoanálisis, psicología cognitiva, psicología social, antropología, sociología, lingüística, historia, economía, demografía, geografía, politología. Cada una de estas ciencias tiene "alguna cosa" que decir sobre la educación, los sistemas, las prácticas, los procesos educativos, las culturas, los valores, los

50 La última parte de la afirmación fue reparada en 1967 con la creación de los Departamentos en las universidades de Caen, París y Burdeos mencionados más arriba, donde los estudios en ciencias de la educación son sancionados académicamente con grados de licencia y doctorado.

saberes que las sostienen (Perrenoud, 2000).<sup>51</sup>

Es evidente que, en esta nueva cartografía ginebrina de las ciencias de la educación que nos presenta Perrenoud, algunas de las disciplinas propuestas por Mialaret han desaparecido como, por ejemplo, “las didácticas y la teoría de los programas” así como también “las ciencias de los métodos y de las técnicas pedagógicas”.

Sin embargo, no es la presencia o ausencia de una u otra disciplina en el espectro de las ciencias de la educación lo que puede despertar las discusiones más duras, sino la especificidad epistemológica de las mismas.<sup>52</sup>

La problemática de las ciencias de la educación a la francesa ha tenido y tiene una repercusión en el terreno académico latinoamericano. En razón de ello, nos parece importante desplegar algunos comentarios con respecto a ellas. Un primer argumento está en relación con el concepto de *educación* que las fundamenta. La definición aceptada por todos es la de Durkheim, ya antes mencionada. Y esto marca el camino que ha seguido la ciencia de la educación defendida por el mismo Durkheim hasta su pluralización. Una pluralización que surge como una forma de afrontar el estudio de un fenómeno que se asume como extremadamente complejo, donde se

[...] articulan procesos, prácticas, representaciones, integra todos los aspectos de la existencia, interroga la cultura, las relaciones con uno mismo, con el otro, con lo social, y con la historia (Charlot *et al.*, 1995: 23).

Esta mirada es la que permite comprender los largos listados cartográficos que presentamos con anterioridad y que, al mismo tiempo, ha puesto en tela de juicio, desde diferentes ángulos, la posibilidad de existencia de las ciencias de la educación y, fundamentalmente, su estatuto de científicidad, al interior del mundo académico francés. En este mundo nadie cuestiona la condición de ciencia de la sociología, la psicología, la antropología o la historia, pero sí, y de manera muy fuerte, lo hacen frente a las ciencias de la educación. Por ejemplo, la sociología de la educación que produjo Pierre Bourdieu durante años, siempre ha sido respetada, pero nunca ha sido considerada una producción proveniente del campo de la ciencia de la educación. Sin embargo, en las cartografías presentadas, la sociología de la educación es una de las que articula el dominio de las ciencias de la educación.

Por último, es muy importante señalar que las ciencias de la educación se presentan como algo diferenciado y distanciado de la pedagogía y la didáctica, en tanto las primeras se producen al interior de la universidad, y las segundas entran directamente en el dominio de la práctica de los maestros y en el terreno de las instituciones de formación de docentes. Esto implica que es, al interior de las ciencias de la educación, que se produce investigación y, por tanto, conocimiento científico, aunque se cuestione su estatuto. Si bien la didáctica se va abriendo camino arduamente en este campo, como lo evidencian los trabajos de Chevallard mencionados en este documento, la investigación pedagógica está fuera del mundo académico,<sup>53</sup> pues

51 Como dato interesante a tener en cuenta, Perrenoud es académico de la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra. Es decir, estas últimas vuelven a ser subsidiarias en su inscripción universitaria.

52 Con respecto a este tema, véase Charlot *et al.*, “Les sciences de l’éducation: essai d’épistemologie” (1995).

53 Es muy importante conocer y saber que la producción de conocimientos en ciencias de la educación está ausente del sistema educativo francés. Es decir, la calidad del sistema educativo en Francia está desvinculada de los resultados de la investigación que se produce en las universidades en el dominio de la ciencia de la educación. La calidad de este sistema está vinculada a un conjunto de tradiciones pedagógicas y principios republicanos que nada tienen que ver con el mundo académico.

[...] no es una disciplina científica, pues ella trata de finalidades, de la ética, de la educabilidad, de la responsabilidad o de la sinceridad del educador no como hechos para estudiar, sino como valores para afirmar o debatir. Sin renunciar a apoyarse sobre los hechos y la razón, el discurso pedagógico da cuenta de las convicciones que el pedagogo-autor o el pedagogo-profesor recogen de su experiencia y de su filosofía de la existencia más que del camino de la investigación empírica (Perrenoud, 2000).

Y esta postura muestra una vez más que el pensamiento durkheimiano continúa vigente y activo en el mundo intelectual francés. Es la intelectualidad latinoamericana la que tendrá que decidir si éste es, o no, el camino a seguir.

## Referencias bibliográficas

- Altet, M., 1994, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- Bardet, D., 1997, *Transposition didactique: une tentative d'éclaircissement*, DEES 110, dic.
- Charlot, B. et al., 1995, *Les sciences de l'éducation: un enjeu, un défi*, Paris, ESF.
- Chatel, 1995, *Reflexions sur le concept de transposition didactique et sur celui de contrat*, IEPE-CNRS e INRP.
- Chevallard, Y., 1999, "La recherche en didactique et la formation des professeurs: problématiques, concepts, problèmes", conferencia en el IUFM d'Aix-Marseille, disponible en: [http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/mat/fdf/textes/YC\\_1999\\_Ecole\\_ete.doc](http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/mat/fdf/textes/YC_1999_Ecole_ete.doc)
- Compagnon, B. y A. Thévenin, 2001, *Histoire des instituteurs et de professeurs: de 1880 à nos jours*, París, Perrin.
- Compayré, G., 1998, *Historia de la pedagogía*, traducción al castellano de Carlos Roumagnac, París, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret (La primera edición en francés es de 1883 y la primera edición inglesa es de 1905).
- Depaepe, M., 1998, "La recherche expérimentale en éducation de 1890 a 1940", *Le paris des sciences de l'éducation, Raison Educatives*, De Boeck Université núms. 1-2.
- Dewey, J., 1951, "La educación como ciencia", en: *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, Losada.
- Dilthey, W., 1968, *Historia de la pedagogía*, Buenos Aires, Losada.
- Durkheim, E., 1990, *Education et sociologie*, París, PUF.
- Friedrich, J., 1998, "Phisosophie, psychologie et pédagogie un minge à tríos", *Le paris des sciences de l'éducation, Raison Educatives*, De Boeck Université, núms. 1-2.
- Gautherin, J., 1995, "La science de l'éducation: discipline singulière", en: B. Charlot, *Les sciences de l'éducation: un enjeu, un défi*, París, ESF.
- Hameline, D., 1998, "Pedagogie", *Le Pari des sciences de l'éducation, Raisons Educatives*, núms. 1-2.
- Hegel, G. F., 1966, *Fenomenología del Espíritu*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Kansanen, P., 1998, "The Deutsche Didaktik and the American Research in Teaching", *Didaktik/Fachdidaktik as Science (-s) of the Teaching Profession?*, Umea University, TNTEE Publication, vol. 2, núm. 1.
- Luzuriaga, L., 1973, *Historia de la educación y de la pedagogía*, 10.ª ed., Buenos Aires, Losada.
- \_\_\_\_\_, 1951, "Presentación", en: J. Dewey, *La ciencia de la educación*, Buenos Aires, Losada.
- Mann, H., 1972, "Observaciones en ocasión de la inauguración del edificio de la Escuela Normal Estadual de Brigewater", en: *La crisis de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- Meirieu, Ph, 1991, *Le choix d'éduquer*, París, ESF.
- Mialaret, G., 1966a, *Introducción a la pedagogía*, Barcelona, Vicens-Vives.

- \_\_\_\_\_, 1966b, *La pédagogie expérimentale*, PUF.
- \_\_\_\_\_, 1987, *La psychopédagogie*, PUF.
- \_\_\_\_\_, 2002, *Les sciences de l'éducation*, PUF.
- Not, L., 1987, *Enseigner, et faire apprendre. Eléments de psychodidactique générale*, Toulouse, Privat.
- \_\_\_\_\_, 1988, *Les pédagogies de la connaissance*, Privat.
- Perrenoud, Ph., 2000, "Vendre son âme au diable pour accéder à la vérité: le dilemme des sciences de l'éducation", texto de una intervención en el Coloquio sobre la formación universitaria en ciencias de la Educación, Universidad de Lisboa, octubre.
- Piaget, J., 1975, *Introducción a la epistemología genética*, 3 tomos, Buenos Aires, Paidós.
- Pullman, J. D. y S. Dorros, 1970, *Historia de la educación y formación del maestro en los Estados Unidos*, Buenos Aires, Paidós.
- Tardy, M., 1996, "La transposition didactique", Houssaye, J. *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, París, ESF.
- Zuleta, Emilia de, s. f., "Españoles en la Argentina: el exilio literario de 1936", en: Biblioteca Virtual Cervantes, [en línea], disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/46837953215804940722202/index.htm>

---

## Referencia

De Tezanos, Araceli, "Didáctica-pedagogía-ciencia de la educación: la relación que confirma la "excepción" francesa", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), 2006, pp. 33-57.

Original recibido: mayo 2006  
Aceptado: junio 2006

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---

