



CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, PSICO-PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

Paradigma, conceptos y objeto

Dr. Armando Zambrano Leal

Director de postgrados en Educación,
Universidad Santiago de Cali, Colombia.

El panorama educativo francés se transforma en la medida en que van surgiendo nuevos objetos de saber, van apareciendo nuevas prácticas y se reorganiza el sistema educativo. La historia educativa francesa está atravesada por el pensamiento ilustrado y progresista. Las ideas sobre la educación provienen, en su generalidad, de la filosofía, la psicología y la sociología. Cada una de estas disciplinas nutre el espíritu de los intelectuales, pedagogos y científicos. Las luchas entre estas disciplinas se observa en la constitución de un “campo de saber” denominado psicopedagogía. Con este campo se intentó construir un espacio para reflexionar el hecho y el acto educativo. Sus precarios desarrollos fueron el motivo crucial del gran fracaso sobre el estudio del “individuo y su comportamiento escolar”. Después de 1967, surgen las Ciencias de la Educación. Ellas se vuelven, con el transcurrir del tiempo, en la disciplina universitaria de referencia para el estudio del hecho educativo. En su seno se consolidarán dos grandes conceptos. La Pedagogía, cuyo interés está dirigido a la comprensión de la educación del hombre, y la Didáctica, cuyo objeto es el estudio del saber y sus formas de transmisión. Mientras la primera se ubica en un plano hermenéutico, la segunda adquiere un estatuto positivista. La primera busca comprender el hecho educativo,

la segunda explicar los procesos de apropiación del saber disciplinar. La didáctica es una referencia obligada para la pedagogía por múltiples razones; en particular, porque ella se detiene a observar los procesos de aprendizaje desde la transposición, el contrato, el objetivo y las situaciones didácticas. Entre ciencias de la educación, psico-pedagogía y didáctica se teje una historia digna de ser estudiada, comprendida y analizada. En este sentido, ¿cuál ha sido su historia, cuáles sus especificidades y cuáles sus distancias?

Las ciencias de la educación y su institucionalización

El paradigma educativo de referencia para la sociedad francesa son las Ciencias de la Educación. Su surgimiento es el resultado de las intensas luchas y debates sostenidos entre fervientes defensores y partidarios de una «ciencia de la educación» y aquellos que veían en la complejidad del concepto de educación el sentido del plural «ciencias». Estos debates tuvieron lugar hacia mediados del siglo XX. Los primeros provenían de la psicología positivista, participaban en grupos organizados en las universidades y eran proclives a ver a la «pedagogía» como la ciencia de la educación; los segundos, fervientes lectores del pensamiento durkheniano, formados en la sociología y la filosofía estimaban que el concepto de educación forjado por el padre de la sociología francesa¹ constituía una sólida definición que remitía a la complejidad del hecho y del acto educativo². Para los primeros, la «ciencia de la educación» prescribía el conjunto de técnicas necesarias en el «desarrollo de la inteligencia»; para los segundos, el acto de educar no se limitaba a tal desarrollo, sino que abarcaba el conjunto de instituciones, prácticas, modos y formas como la sociedad adulta educaba a las generaciones más jóvenes; los primeros veían en la «inteligencia» la educación en actos; los segundos, la observaban en la confluencia entre psiquis y cultura.

1 Durkheim Emile, *Sociologie de l'éducation*, Paris, Quadrige/Puf, 1993. El concepto de educación aparece definido en el capítulo tres del libro. Como rasgo particular, para el padre de la sociología francesa, la educación es una actividad orientada a la inculcación de los patrones y valores hegemónicos de la cultura, mientras que la pedagogía es una teoría práctica de aquella.

2 Este aspecto encontraría su fuerte consideración epistemológica en los trabajos de Ardooino Jacques., en su célebre concepto de «Multireferentialité» forjado, precisamente, en los albores de la década de los sesenta.

En todo, la sociedad francesa experimenta, a partir de la primera mitad del siglo XX, unos profundos debates en torno al singular y plural de un campo de saber para la educación³. Entre los argumentos esgrimidos, resalta la complejidad del hecho educativo, la necesidad de relacionar las prácticas escolares y de fundar un saber plural, cuya capacidad se constituiría en un factor positivo para vincular el sistema escolar, el sistema de la producción y el sistema de valores. Las ciencias de la educación fueron, rápidamente, organizadas en tres universidades: Paris, Bordeaux y Caen⁴. El Estado francés le asigna la tarea a tres profesores adscritos a cada universidad: Debesse, Château y Mialaret, pero a partir de 1968 se convierten en cinco «mosqueteros» al ser convocados los profesores Wittwer y Jean Vial⁵. Estos profesores organizaron la licenciatura y maestría en ciencias de la educación cuyos fundamentos recogían los argumentos anteriormente señalados. Entre 1968 y 1992 fueron nombrados 400 profesores para atender la creciente demanda de formación⁶. Hacia el año 1969 se crea el doctorado en la disciplina el cual impulsó la investigación y generó los fundamentos para la constitución de un saber pedagógico único. «Entre 1969 y 1989 se produjeron 1.385 tesis de doctorado en ciencias de la educación y entre 1970 y 1976 fueron sustentadas 142 tesis doctorales lo cual equivale, en este último periodo, a un promedio de 20 tesis por año; entre 1981 y 1989 el número de tesis le permitió a la disciplina ocupar el puesto número 11 entre 45 disciplinas universitarias»⁷. La masa considerable de tesis doctorales, sin contar con el número de tesinas y memorias de licenciatura, deja ver un campo disciplinario en expansión, sólidamente reconocido y ampliamente valorado. Su valor social e institucional nos muestra la coherencia entre las políticas públicas en materia de educación, la importancia de la investigación y las relaciones entre escuela, sistema de producción e instituciones de cultura. También, la

3 Zambrano Leal Armando, *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*, Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2002. Especialmente el capítulo tres.

4 Mialaret Gaston, «souvenirs de quelques batailles pour la mise en place d'un cursus en sciences de l'éducation», en: *Colloque, 25 ans de sciences de l'éducation: Bordeaux 1967-1992*, Université de Bordeaux II, 1994, pp. 17.

5 *Ibíd.* p. 17.

6 *Ibíd.* p. 17.

7 Beillerot Jacky, *Les thèses en sciences de l'éducation : bilan de vingt années d'une discipline 1969-1989*, Université de Paris X, Nanterre, Janvier de 1993.

importancia del «doctor» corresponde a la percepción que tiene la sociedad francesa de los especialistas altamente formados, lo cual responde a los planes y programas científicos organizados para atender las mutaciones económicas, culturales, sociales y políticas que esta sociedad comenzó a experimentar a partir de la década de los años 1970, cuando el «proyecto colonialista» se resquebrajaba como resultado de las luchas que libraron las sociedades que padecían sus efectos.

El marco institucional de las ciencias de la educación recubre un conjunto de instituciones, asociaciones y funcionarios que tuvieron rápidamente que transformarse debido a las nuevas políticas de formación. Estos cambios tuvieron lugar en la reforma de los liceos, la apertura de nuevas profesiones, las nuevas relaciones industriales, el cambio de una sociedad agraria en una sociedad industrial, el surgimiento de nuevos mecanismos de cultura y símbolos de cohesión social y el reconocimiento central del que gozaría el profesor como un sujeto de cultura⁸. Entre estas transformaciones, las ciencias de la educación desarrollarían unos puntos de vista epistemológicos, lo que les conferiría tener un lugar privilegiado en el conjunto de las disciplinas universitarias.

Referentes epistemológicos

Nos recuerda Avanzini que ellas hesitan entre dos definiciones: «son el reagrupamiento institucional más o menos sereno de profesores provenientes de diversas disciplinas madres –psicología, sociología, historia, filosofía– en la que cada una mantendría su respectiva independencia; son el proceso de constitución de un saber interdisciplinario original, debido, precisamente a su confrontación y al cruce de sus respectivas metodologías»⁹. Estos dos referentes instalan la pluralidad y el sentido abierto de las investigaciones. Mientras la sociología se detiene a ver las condiciones sociales de la educación, los problemas del fracaso y del logro escolar y la cohesión social, la economía se dedicará a observar los insumos financieros que la demanda educativa imponía en su conjunto; así mismo, la psicología se detendrá a estudiar juiciosamente los aprendizajes en

8 Charlot Bernard, "L'éducation, objet de débat social et politique. France 1957-1992". En *Colloque, 25 ans de sciences de l'éducation: Bordeaux 1967-1992*, Université de Bordeaux II, 1994. pp. 157-170.

9 Avanzini Guy, «Contribution à une épistémologie de sciences de l'éducation», en: *Colloque, 25 ans de sciences de l'éducation: Bordeaux 1967-1992*, Université de Bordeaux II, 1994. p. 67.

la institución escolar y propondrá teorías que explican las relaciones entre saberes, medios y fines. La filosofía, por su parte, abordará las cuestiones de finalidad, los valores que ella impulsa y los medios para alcanzarlos. Cada una de las ciencias que integran la disciplina impulsa su desarrollo y genera vínculos con la pedagogía o la didáctica¹⁰. Las ciencias de la educación hesitan entre dos objetivos, «la búsqueda de la credibilidad científica y la eficacia práctica»¹¹. Este carácter implica que ellas deben, en permanencia, esforzarse por demostrar la viabilidad de su proyecto y el lugar que ocupan en el centro de la institución universitaria. Finalmente, «ellas fluctúan entre la convicción de enunciar preceptos científicos que se le imponen al práctico y dos modos de elaboración: alinearse al modelo clásico, es decir experimentalista y que desembocaría en la estipulación de leyes, especialmente de orden didáctico; el segundo subrayaría la complejidad de la situaciones educativas lo cual conduce a su finalidad: explicar o comprender. Las ciencias de la educación vacilan entre una centración sobre el estudio del infante, de la escuela y una voluntad de efectuar investigaciones que corresponden a la totalidad del fenómeno educativo; fluctúan entre diversos referenciales filosóficos y los modelos pedagógicos que ellos inspiran»¹². En todo, estas vacilaciones nos conducen a interpretar la juventud de su objeto, la especificidad de su lugar y la trascendencia lograda en el seno de la sociedad francesa. Ellas son relativamente jóvenes, se institucionalizan el 11 de febrero de 1967 con la creación de los diplomas de segundo y tercer ciclo. Este acto les permitirá consolidar un cuerpo de investigadores, teóricos y prácticos, interesados por el estudio del hecho y del acto educativo¹³. Como disciplina científica, ocupa un lugar en la 70ª sección de las disciplinas universitarias francesas. Este le confiere una identidad, un estatuto y un espacio de visibilidad, a la par que las coloca en una dimensión de comunicación con otras culturas como la alemana o la inglesa. Dicho lugar le ha permitido ganar un reconocimiento social muy importante, el cual vemos reflejado en la demanda y en los vínculos que mantiene con instituciones como los Institutos Universitarios de Formación de Docentes.

10 Mialaret Gaston, *Les sciences de l'éducation*, Paris, Puf, 1976.

11 Avanzini Guy, op. cit. p. 68.

12 Ibíd. p. 69-70.

13 Para una comprensión del tiempo del hacer y del tiempo del decir, vease mi artículo: «Las Ciencias de la Educación en Francia: relación intrínseca e histórica del acto educativo», *Revista Itinerantes*, Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad del Cauca, Popayán, número 3, 2005, pp. 51-58.

Psicopedagogía: ¿Ciencia, saber o discurso?

En la historia de la educación en Francia identificamos un momento que podría explicarnos por qué la psicopedagogía, en sus inicios, estuvo conformada por la psicología y la filosofía y cómo, fue, paulatinamente, desapareciendo del plano nacional al punto de no ser reconocida hoy por el Ministerio de Educación Nacional, de la Ciencia y la Investigación. En efecto, nos remontamos a 1883, época en que existían unos cursos puntuales denominados “science de l’éducation”¹⁴ y cuya identidad no era sino apenas un esbozo de algunas prácticas universitarias. Ella estuvo vinculada más a una necesidad obligada que a un interés puramente académico nacional. Algunas fuentes dejan ver que este espacio llegó a denominarse así debido a la ausencia de una definición del concepto de educación. En la sociedad francesa, tal concepto encuentra una clara delimitación en los trabajos del sociólogo Emile Durkheim, especialmente en su libro *Sociologie de l’éducation*¹⁵. Esto supone que la ausencia del concepto no permitiría enfrentar la complejidad del acto y del hecho educativo de manera compleja y pluridisciplinar como se le conocerá en la contemporaneidad. De otra parte, tal dificultad obedecía a la marcada ausencia de departamentos, institutos y facultades de Educación en las principales universidades. Existía, bajo la tutela complaciente del Ministerio de la Instrucción Pública, dos cursos de educación. Uno que se impartía en la Universidad de París, bajo la dirección del filósofo Henry Marion; el curso de “pedagogía” creado en 1882 por la Municipalidad de Bordeaux, bajo la dirección del sociólogo Alfred Epinas¹⁶. Entre 1884 y 1903 se abrieron algunos cursos de science de l’éducation en diferentes universidades¹⁷. Como característica fundamental, los cursos estaban dirigidos a los profesores que se desempeñaban en la educación primaria, eran libres y no conducían

14 Véase, Gautherin Jacqueline, La Science de l’éducation, discipline singulière: 1883-1914, en *Les Sciences de l’éducation: un enjeu, un défi*, París, Esf, 1995, p. 45

15 París, Vrin, 1922, p. 54 y ss.

16 Gautherin J., *Ibid.* p. 46.

17 El Ministerio de Instrucción Pública en Francia se daría a la tarea de abrir unos cursos puntuales bajo la denominación escrita en el texto. El rastreo histórico de estos cursos aparecen así: Lyon, Montpellier y Nancy. 1887 a Toulouse, Lille, Grenoble, Dijon, Besançon, Alger y Renees. Estas últimas universidades abrieron los cursos en los primeros años del siglo XX. *Ibid.* P. 46ss

a título alguno. La reforma de Jules Ferry jugaría un papel importante en la apertura de los citados cursos. La disparidad de los cursos, la inexistencia de una normatividad académica y la ausencia de titulación, deja ver la inexistencia de unas unidades académicas claramente definidas en su objeto, funciones y prácticas, tal como se les conocerá en 1967 con la institucionalización de las Ciencias de la Educación¹⁸. Los cursos estaban dirigidos a impartir un saber puntual y no ofrecían la posibilidad de una formación universitaria del tipo que conocemos hoy.

La estructura de saber de dichos cursos estaba dada por la psicología, la cual había ganado un terreno considerable en el escenario francés. Los psicólogos, especialmente Cellerier y Alfred Binnet, habían construido instrumentos de medición de la inteligencia, los aplicaban a escala en algunas instituciones escolares y los enseñaban en las incipientes facultades de Psicología. La educación de los niños y las niñas era objeto de medición, lo cual suponía las disposiciones mentales e intelectuales y menos la estructura misma de los objetos de saber que la escuela impulsaba. Los aportes de Piaget, Wallon y los trabajos que impulsaron algunos especialistas como Mialaret, Vial, Debesse, Fraise, Oleron, Chatêau¹⁹, la lectura tardía de la obra de Vigosky, se constituirán, desde la primera mitad del siglo XX, en el factor teórico y el horizonte de trabajo de la psicopedagogía.

En términos generales, los filósofos que, obligados por decisión ministerial, dictaban los cursos de science de l'éducation, mantenían un cierto desinterés por ellos. Así, la tarea de éstos y de los psicólogos se constituiría, oficialmente, aunque por un periodo muy breve, en el campo de la Psicopedagogía. Este campo de estudio nunca encontró unas bases científicamente sólidas que le permitieran actuar como una disciplina universitaria, con un objeto constituido. Este hecho estuvo marcado por los debates que tuvieron lugar en los años cincuenta y sesenta del siglo anterior.

18 Avanzini Guy, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Paris, Privat, 1987. También, *Mi libro Los Hilos de la Palabra: pedagogía y didáctica*, Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2002. No citamos sino estas dos referencias, pues hemos rastreado por lo menos 48 libros que se han escrito sobre las Ciencias de la Educación en Francia y en todos se aprecia un acuerdo común: esta disciplina universitaria

19 Vigarello Georges, *Discipline et sous discipline en Sciences de l'Education, en 25 ans de sciences de l'éducation*, Université de Bordeaux II, 1994, pp. 77-88

Psicopedagogía y pedagogía

En efecto, los filósofos y los psicólogos constituyeron el bastión discursivo de la psicopedagogía, el cual comenzó a ser objeto de las más vivas refutaciones en el seno de algunas mentes progresistas. El objeto del debate se centraría en la complejidad del hecho educativo. Mialaret, por ejemplo, entendería en sus primeros años de academia, que lo fundacional de la educación era el hecho²⁰, lo cual significaba observar el campo de la educación como algo complejo que no puede ser objeto de estudio de una sola ciencia. De otro lado, la presencia temprana de la sociología, impondría una forma de ver y unos argumentos extraídos del campo de lo social para explicar el objeto de la educación de otro modo. Se trataba más de comprender la relación con el sujeto y no con el niño y su inteligencia, el aprendizaje más como un hecho social complejo y menos como un asunto ligado exclusivamente con las operaciones intelectuales. Esto no significaba que el niño o la niña dejaran de ser una preocupación de los especialistas. Se trataba, por el contrario, de expandir la actividad de comprensión más allá del intelecto y de la mente. Del mismo modo, la escuela estaba poseída por la “actividad”, la “aplicación de técnicas de medición” y menos por otros objetos como la autonomía, el poder o el deseo. A la par, los profesores eran formados en la destreza del enseñar, lo cual suponía una “formación” en capacidades y dominios que en actitudes y prácticas. El profesor aparecía como aquel sujeto encargado de imponer un orden. Desde cualquier punto de vista, nos parece que la psicopedagogía se había reducido a un ámbito cerrado como era el aula de clase y se preocupaba por el comportamiento de los sujetos, las normas y la disciplina que tanto reguló, y sigue presente en el sistema escolar.

Así, el debate entre los “libertarios” y los partidarios de la psicopedagogía encontrarían un terreno de disputa. Para los primeros, aquel terreno era claramente reducido lo que les permitía esgrimir sus argumentos e ir ganando terreno discursivo. De hecho, eran los psicólogos los más interesados en defender su posición. Las investigaciones en el desarrollo de la inteligencia constituía su

20 El objeto de las ciencias de la educación es el estudio del hecho y del acto educativo. Vease, mi último libro, *Pedagogía, Didáctica y Saber*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.

principal argumento; les permitía decir por qué la educación no era sino un asunto de “inteligencia”. Del lado de los filósofos, la cosa era aún más débil. Ellos, al no tener un interés por la educación, la formación de los profesores o la constitución de un cuerpo de saber que alimentara las pesquisas en educación, fueron rápidamente desbancados del panorama. Aunque la vinculación de algunos filósofos y de los psicólogos se comprendía como psicopedagogía, ella no aparecía sino como un espacio sin identidad. Así era comprendida por quienes dedicaron sus esfuerzos a fundar lo que se conoce hoy como las Ciencias de la Educación.

En el plano pedagógico, las cosas aún eran más complejas. La pedagogía era entendida como la teoría práctica de la educación y estaba destinada a prescribir la práctica. Este sentimiento práctico sería impulsado por Durkheim y apropiado por los teóricos de la disciplina. El hecho de que la pedagogía se comprendiera como el “hacer” imponía una doble jurisprudencia para quienes pretendían borrar la existencia precaria de la Psicopedagogía. En efecto, si la educación era el asunto fundamental que solamente podía expresarse en hechos y en actos, no tenía fundamento construir una “ciencia” a partir del desarrollo de la inteligencia. Si bien es cierto que hoy la Pedagogía aparece más como un conjunto de discursos sobre la educación²¹, tales discursos no se encontraban en forma de gramáticas escolares, sino bajo primicias históricamente fundadas: ¿por qué educar a los sujetos? O mejor aún: ¿qué sucede cuando se educa a un sujeto?²² En efecto, estas preguntas las comprendemos luego de analizar el horizonte de realización de la pedagogía, la que no siempre tuvo un lugar “digno” en el escenario francés²³. De otro lado, ellas explican las incesantes búsquedas de algunos psicólogos poco convencidos *du bien fondé* de la psicopedagogía.

21 Meirieu Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, Esf, 1994.

22 Véase, el texto de mi conferencia central “Las Ciencias de la Educación en Francia: relación intrínseca e histórica del acto educativo”, *Memorias del 3er coloquio Internacional sobre Currículo*, Universidad del Cauca, Doctorado en Ciencias de la Educación, Línea Currículo, Popayán, Noviembre de 2004.

23 Creemos que este lugar se dio luego de la institucionalización de las Ciencias de la Educación en 1967, pero adquirió su verdadera autonomía en la última década del siglo XX. Consúltese, *Emilio vuelve pronto... se han vuelto locos*, Santiago de Cali, Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica y doctorado en Ciencias de la Educación, 2003. Traducción de Armando Zambrano Leal

En cuanto esas cuestiones se desplazaron al campo de la sociología y de la economía, poco interés hubo por proseguir la construcción de un campo tan limitado como el que se discutía. Se trataba, entonces, de advertir una nueva entrada para comprender tanto el hecho, el acto, como el rol y el papel que jugarían los profesores. La pedagogía sabe advertir lo que, ética o políticamente, puede convenir en la educación de un sujeto. Sus hipótesis y la heurística que se desprenden de la observación sobre los comportamientos complejos en el aula de clase y las relaciones de proximidad con la cultura y el espacio social, le permitirían advertir que la educación escolar de un sujeto es un asunto complejo no reducible a las técnicas de aprendizaje. De hecho, la enseñanza vendría a constituir el campo de observación más poderoso, lo cual supone que ella arrastra a quienes por algún interés particular y de ciencia, se detienen a comprender todo aquello que aparece como objeto de educación entre sujetos.

De cualquier forma, podríamos sintetizar que los debates que tuvieron lugar entre 1950 y 1960 en torno al hecho y el acto educativo, constituyó la base fundacional de la disciplina contemporánea de las Ciencias de la Educación. Del lado de la pedagogía, podríamos decir que ella aparece como campo autónomo sobre la educación de los sujetos y está constantemente alimentándose de la educabilidad²⁴ que tal hecho supone. Por esto mismo, nosotros identificamos a la pedagogía como un campo discursivo sobre la educación de los sujetos y nos apartamos de la idea según la cual –para algunos en nuestro país– es una ciencia reconstructiva. Finalmente, ella permite replantear la relación entre psicopedagogía, ciencia, discurso y saber.

¿La psicopedagogía como ciencia?

Ciertamente, la historia de la ciencia en Occidente nos enseña que las ciencias surgen en oposición a otras ciencias, que los objetos y los métodos que se utilizan guardan un peso importante en la función y que los procedimientos y las condiciones en que se debate e investigan los fenómenos son fuente

24 El concepto de educabilidad aparece como un concepto invisible en el panorama francés. Supone el conjunto de convicciones que atraviesan y alientan el proyecto humano de educarse con el otro. Para una ampliación de este concepto se puede consultar el libro del profesor Philippe Meirieu: *la opción de educar: Ética y Pedagogía*, Barcelona, Octaedro, 2001.

de identidad²⁵. Del mismo modo, la creencia de que la ciencia adquiere un espacio de visibilidad y de poder en la sociedad le ofrecen las gramáticas de la verdad que ella misma ha construido y menos los aciertos en la orientación de los fenómenos. La ciencia, al suponer que ella está en búsqueda de la verdad, impone una ritualización de los fenómenos. Esta última no tiene lugar en ámbitos de saber como la alquimia, la hechicería o la invención²⁶, prácticas y discursos éstos que fueron recuperados por las prácticas de poder de la ciencia. Mientras la ciencia evidencia su actuación en el vértice de la “verdad”, el hechicero, el alquimista o el inventor, procedían por el saber que encarnaba su quehacer. El poder invisible de la ciencia consiste en hacernos ver aquello que aparece como oculto, de la misma forma en que el poder es invisible y que sólo el recurso a la fuerza lo evidencia como existente. Pues bien, la ciencia en Occidente se ha erigido en el orden de la “verdad” y ello nos parece el síntoma de una progresiva, pero segura, práctica de poder²⁷ la cual ha venido a acentuar las diferencias en las relaciones de poder y comunicación entre sujetos, culturas, sociedades y saberes. Por esto mismo, podríamos señalar que la Psicopedagogía es una ciencia fundada por la preeminencia de la psicología del desarrollo de la inteligencia. Otras variantes y escuelas de esta disciplina madre, ciertamente, alimentan el campo y contribuyen para que ella tenga un campo autónomo de actuación.

En su historia, especialmente en España, la psicopedagogía mantiene un estatuto universitario especial. El lugar que ocupa en el seno de la universidad la legitima como un campo de saber especial. Las investigaciones que tienen lugar y los fenómenos que ella estudia le confieren un estatuto particular. De igual modo, la ritualización de este espacio está dada por la conformación de

25 Nos parece oportuno el libro del profesor Carlos Augusto Hernández, *Disciplinas*, Bogotá Icfes, 2003. en este texto resalta la práctica moral de la ciencia y los comportamientos históricos que se han ido tejiendo bajo formas de comportamiento entre los sujetos y en los campos de la ciencia.

26 Esto puede ser consultado en el texto de mi conferencia citado más arriba.

27 Por ejemplo, la relación entre la ciencia que tiene lugar en el primer mundo y las prácticas de saber en nuestra sociedad dejan ver esa relación de poder y exclusión. Mientras el científico del primer mundo actúa inspirado en el método científico, el hierbatero o el chamán, lo hacen por la convicción profunda e histórica de un saber ancestral. ¿Qué legitimidad adquiere la primera sobre la segunda?

asociaciones²⁸, el número de investigaciones y los saberes que circulan en el espacio social.

Si bien es cierto que ella aparece como un campo de ciencia subsidiaria, es importante señalar que su autonomía no está dada por el vínculo que mantiene con la pedagogía. Tal vínculo, nos parece, “accidental” y poco comprendido. Tal vez, la vinculación de lo pedagógico obedezca más a una astucia histórica que a su propia finalidad. De hecho, tal como lo hemos visto en el caso de las Ciencias de la Educación, cuando lo pedagógico es débil rápidamente se pierde el estatuto y se convierte simplemente en un espacio subsidiario presto a brindar algunos servicios puntuales como, por ejemplo, la formación de los educadores, consejeros y administradores educativos²⁹. Desde cualquier perspectiva, la psicopedagogía encuentra su objeto por la vía de la psicología y menos por la pedagogía. Esto nos lleva a preguntarnos qué se comprende por “pedagogía” en los discursos que ella elabora. Del mismo modo, el carácter subsidiario que la caracteriza podría explicarse por las funciones que ella cumple en el ámbito de la formación de los profesores y administradores escolares. No obstante, si tal fuera el caso, habría que interrogar de qué forma ella encara la formación de los profesores, qué legitimidad y prácticas discursivas la definen y diferencian de las Ciencias de la Educación o de la pedagogía; si bien es cierto que la pedagogía no mantiene un estatuto de ciencia, pues no existe una formación claramente definida y reglamentada por los organismos como el MEN, el saber pedagógico³⁰ que ella ha construido constituye un referente importante para el actuar *in situ*.

28 Véase el conjunto de Asociaciones de Psicopedagogía en España o en países como El Salvador, Argentina, México, etc.

29 Es el caso, por ejemplo, de la fundación del Departamento de psicopedagogía en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En efecto, en 1968, la Facultad de Educación adopta un plan de estudios y un Departamento de Psicopedagogía con las siguientes especializaciones: psicología educativa y administración, psicología educativa y filosofía dirigidos a formar a los consejeros escolares para los INEM, preparar el personal directivo y docente para la enseñanza media y formar a los profesores para las actividades pedagógicas de las Escuelas Normales.

30 Aquí es oportuno reconocer la importancia que han tenido los trabajos del Grupo de la Práctica Pedagógica, quienes han elaborado, desde la perspectiva de una arqueología del saber, los elementos que, como cultura, nos diferencian con otras sociedades –la francesa, por ejemplo, en términos de saber pedagógico.

Lo anterior conduce a plantear más preguntas que respuestas, de ahí que su estatuto científico aún esté en ciernes. No obstante, sería oportuno rastrear su historia en Colombia –trabajos que ya se han realizado– no para efectuar una síntesis sino para mostrar los canales de comunicación con campos discursivos como la pedagogía. En el mismo sentido, el saber del cual ella es portadora en nuestro medio, obliga a ponderar su campo de acción ¿sólo profesores, sólo administradores o consejeros escolares? Igualmente, creemos que la filiación sustancial lo representa la conducta, la norma, lo escolar en la óptica del consejo, asuntos que tocan directamente actividades propias de la psicología. Por esto mismo, es necesario esclarecer el papel subsidiario que ella tiene respecto de esta disciplina y si fuera el caso, interrogar, como lo venimos haciendo con las Ciencias de la Educación en Francia, su estatuto institucional, universitario y científico. Por el momento, creemos que tal estatuto es un asunto que aún se discute, máxime cuando las prácticas y discursos sobre la educación marcan nuevos rumbos. Esto es, ¿qué saber del psicopedagogo?, ¿para qué sociedad? y ¿a qué condición? Es en la relación entre estos interrogantes donde nos parece surge su carácter de saber.

La psicopedagogía como saber

Puede ella responder por su propia cuenta a la pregunta que hemos planteado para comprender la historia y contemporaneidad de las Ciencias de la Educación y que justamente es la que nos ha permitido rastrear los saberes que le son propios. ¿Qué sucede cuando se educa a un sujeto? Esta cuestión encuentra su fundamento en lo que para la pedagogía es la educación del otro. Precisamente, puesto que la educación de un sujeto está repleta de múltiples condiciones, es que una sola ciencia se ve impedida de comprender la complejidad que las condiciones imponen. Si bien es cierto que la formación del psicopedagogo recoge un conjunto de disciplinas, todas ellas buscan cumplir con el objetivo de formar a unos sujetos para el desempeño de una actividad escolar precisa. ¿Es la precisión de la actividad la que daría un soporte legítimo de saber a la psicopedagogía? Pues bien, si tomamos en consideración que un saber es una forma histórica de discursividad en la que se recoge la práctica y la teoría, es válido considerar que la función que ha cumplido o cumple aún este campo de saber es importante y complementaria para otros campos –formación de

profesores—. También es posible que tal saber, como lo señala Beillerot³¹, no sea sino una forma oculta de actuar, desconociendo otros saberes históricos fundamentales. En tanto saber, en todo caso, y por las prácticas históricamente sociales que ella ha cumplido en nuestro medio, podríamos advertir un cuerpo de saber desconocido por quienes pretenden instalar un discurso sobre la pedagogía, volviendo hegemónico un pretendido campo. Mientras ella ha sabido actuar, desde las teorías psicológicas de referencia, los “pedagogos” se han ocultado en la debilidad para imponer, cueste lo que cueste, un discurso que descalifica. Si bien, como nos lo muestra la historia contemporánea de las Ciencias de la Educación en Francia, la pedagogía logra obtener un estatuto autónomo, el cual no ha sido logrado sobre la base de la descalificación sino sobre la inteligencia de la actuación. Este carácter inteligente y estratégico le permite ser portadora de un saber sin pretenderse la ciencia fundante de la educación. Tal vez podría ser el caso de una comunicación necesaria en nuestro medio, máxime cuando el saber de la psicopedagogía no puede ser descalificado so pretexto de la “instrumentalización”.

De cualquier forma, ella es un saber acentuado en las prácticas y los usos de un conjunto de teorías, permitiéndole mantener una cierta presencia en el campo de la educación. Aun si no fuera necesario seguir insistiendo en la formación de los docentes, su saber continúa siendo importante en la escena de las construcciones sociales. Esto no excluye que por su mismo saber, ella pueda modificar su objeto, inclusive adoptar nuevas teorías sin que para ello se tenga que justificar el recurso a la “pedagogía”. De cualquier forma, su saber es fuente de explicación y contribuye para que campos de la ciencia educativa —historia o economía, por ejemplo— se alimenten de las explicaciones que ella pudiera dar sobre su propia historia. Por esto mismo, una ciencia se construye a pesar de las otras ciencias y lo que funda y legitima tal devenir es el saber que encarna la experiencia y la práctica que expone.

Psicopedagogía como discurso

Nos recuerda Foucault que un discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y

31 Véase, por ejemplo, *Savoir et relation avec le savoir*, Paris, 1984.

por medio de lo cual se lucha. Aquel poder del que quiere uno adueñarse³², entonces podríamos encontrar un argumento más para señalar qué campos como la psicopedagogía legitiman algunas prácticas y excluyen otras. Precisamente, el discurso es una gramática que se construye a partir de la evidencia de algunos rastros, huellas o vestigios que la historia deja. La historia de este campo, señala tempranamente unas disputas silenciosas con la misma psicología y con otros discursos como el de la pedagogía y, por qué no, con la didáctica³³. El alma del discurso está dotada de una particularidad y es precisamente la “técnica”. El administrador escolar ¿caso no se forma para ejercer una práctica de control más precisa que ciertos discursos de la pedagogía? Precisamente, la vinculación del “saber hacer” y las prácticas técnicas que ella supone, le dan cuerpo al discurso que mantiene con su “objeto” en detrimento de la validez o no de tal práctica. De otro lado, la relación permanente, aunque poco clara, con la pedagogía y la incorporación de otras ciencias y disciplinas –filosofía o sociología escolar– le permiten entrar en un campo de disputa constante por la comprensión del hecho educativo. Claro, esta comprensión estaría dada más por conceptos como la administración –el cual refleja el recurso a la técnica– o por la orientación –que legitima, al mismo título que el anterior, una práctica de control claramente definida–. Es en el ejercicio del movimiento y funcionalidad de los conceptos que le son propios, donde podemos observar un saber discursivo. Precisamente, cuando la pedagogía se ocupa de la administración o del dispositivo de enseñanza entra en una clara confrontación con otros discursos, por ejemplo el de la didáctica y el de la misma psicopedagogía. Y cuando lo hace puede tan sólo referirse a su función en la pregunta por la educación del otro, su expresión en el acto y su realidad en el hecho, pero jamás operará como un dispositivo de finalidad. Esto es, la pedagogía observa y dice, la psicopedagogía actúa y organiza. El juego de la distancia, la relación con el hacer y la disposición a encarar los objetivos que la finalidad impone, constituye el deslinde y lo subsidiario entre pedagogía y psico...

32 Foucault Michel, *El orden del Discurso*, Barcelona, Tusquets, 2002, p. 15

33 Precisamente, la didáctica aparece en el escenario francés como una disciplina científica cuyo objeto es precisamente el saber y sus formas de circulación y apropiación. Consúltese mi libro *Didáctica, Pedagogía y Saber*, op. cit. Capítulo I y II,

De cualquier forma, la psicopedagogía constituye un discurso fundamental en la historia de las prácticas educativas. Su presencia y apropiación en nuestro medio nos vincula –en el tiempo y en la historia contemporánea– con Europa y Estados Unidos. Pero sobre todo, como discurso ella está organizada por el conjunto de saberes que produce y por los objetos sobre los cuales indaga. Esto nos conduce al planteamiento de otro problema. Si ella es un discurso de poder y de saber, ¿puede coexistir junto a otros campos de saber? Si renuncia a incluir el adjetivo “pedagógico” ¿qué esencia aparece y cómo podría denominarse? Esto es verdaderamente la esencia del problema cuando la sola subsidiaridad de una ciencia no ejerce representación legítima alguna. En total, como discurso, ella plantea su existir frente a la psicología, la filosofía y la pedagogía. Pero, respecto a su práctica, la discursividad que ella produce se limitaría a espacios y dimensiones muy puntuales. Por ejemplo, ¿el consejero escolar qué papel juega como pedagogo? No será acaso que sus funciones se ven limitadas y restringidas cuando las prácticas de educación y de cultura de los sujetos han cambiado. Desde otra perspectiva, ¿a qué problemas ella busca responder y qué rol mantiene con la formación de los docentes y administrativos escolares? La psicopedagogía es productora de discursividad, especialmente porque su hacer es más visible que el de la pedagogía. Puesto que la pedagogía reflexiona el hecho y el acto educativo, es positivo pensar la presencia de la psicología, al menos para seguir mostrando que su saber es fuente de complementariedad.

Transformaciones sociales y nacimiento de la didáctica

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 profesiones³⁴. A la par, la promulgación de la Ley de Julio de 1971 preveía la formación de adultos e imponía a las nacientes ciencias de la educación un campo de reflexión y de enseñanza en esta vía: la formación

34 Lelièvre 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.

permanente y continua. Este campo inauguraba así mismo nuevos espacios de profesionalización y originales estructuras que atendían 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 nuevas prácticas y desarrollos de la economía, la técnica y la transmisión de los saberes científicos. La escuela en su conjunto y los programas 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»³⁵.

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 se encuentra a la vez en la tradición filosófica, en la justa medida burguesa y campesina 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;

35 Ibíd. p. 31.

pacífica a la sociedad y asegura el orden necesario para la prosperidad de la burguesía»³⁶. 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 Estado³⁷. 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 escolar³⁸. 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 exige una cualificación certificada³⁹. Estos cambios desencadenarían nuevos análisis sobre la escuela, sobre sus efectivos, sus políticas y su relación con las regiones. Finalmente, el Estado regulador cuyo punto de partida tendría lugar después de la década de los años ochenta estaría marcado por la igualdad de oportunidades. Impondría a 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

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

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

38 *Ibíd.* p. 94.

39 *Ibíd.* p. 94.

geográfico identificable por sus problemas, especialmente los que tienen que ver con el fracaso escolar»⁴⁰.

Didáctica como disciplina científica

Si bien es cierto que el terreno de referencia obligado para pensar y estudiar la complejidad del hecho y del acto educativo son las ciencias de la educación, es necesario y oportuno considerar que en su seno tiene lugar la pedagogía y la didáctica. En otros trabajos hemos dedicado un tiempo prudencial para observar dicho lugar y las relaciones estrechas que ellas mantienen recíprocamente⁴¹. Pedagogía y ciencias de la educación tiene cada una su justo lugar. Al decir de Meirieu «las ciencias de la educación promueven en su seno el estudio de la historia de la actualidad pedagógica, y por dos razones estrechamente solidarias. De un lado, porque se trata hoy de mantener una memoria amenazada –si no es en las ciencias de la educación en dónde se mantendría, entonces, vivo el mensaje de Pestalozzi y de Freinet, de Makarenko o de Montessori?– De otro lado, porque es importante asignarle a las aproximaciones científicas del hecho educativo, a la vez, una materia y un objeto»⁴². Pues bien, en el caso de la didáctica creemos que al rastrear su génesis, sus condiciones de emergencia y su objeto, podremos comprender la relación que mantiene con las ciencias de la educación. La didáctica es una disciplina científica cuyo objeto es «el estudio de la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje»⁴³. Este objeto se vuelve específico y tiene sus raíces en la especificidad de los saberes escolares y disciplinares. En la enseñanza de

40 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.

41 En particular nuestro libro *Los hilos de la palabra*, cuya revisión y actualización saldrá publicada en Editorial Magisterio este año. También, en nuestro libro *Didáctica, Pedagogía y Saber*, Bogotá, Editorial Magisterio, 2005 y en cada uno de los artículos publicados en revistas nacionales e internacionales donde hemos desarrollado algunos aspectos de la relación aquí mencionada.

42 Meirieu Philippe, *La pédagogie: entre le dire et le faire*, Paris, Esf, 1995, p. 241.

43 Véase mi libro, *Didáctica, Pedagogía y Saber*, Bogotá, editorial Magisterio, 2005. Especialmente los dos primeros capítulos.

la matemática, de la geografía, de la historia o de la química, el saber escolar se entrelaza con el saber disciplinar y exige un referente disciplinar específico.

En efecto, la didáctica se dedica a reflexionar la génesis del saber y para ello se arma de unos referentes epistemológicos importantes. En primer lugar, el saber disciplinar es una forma de comprensión del quehacer de la ciencia, pues explica su actividad y los resultados que arroja; en segundo lugar, analiza los conceptos que la ciencia produce y que se desplazan hacia la escuela para ser enseñados; en tercer lugar, crea una gramática para pesar las condiciones sociales y políticas del saber científico y sus pasarelas en las instituciones como la escuela; en cuarto lugar, busca lo específico de cada saber para, desde ellos, construir los medios que faciliten su divulgación y finalmente, crea un cuerpo teórico capaz de forjar un territorio de explicación y de técnicas necesarias para los aprendizajes.

El objeto disciplinar lo encontramos en el saber y la manera como es abordado, pero también en cada uno de los conceptos que ella ha construido⁴⁴. Por ejemplo, la transposición didáctica permite el paso del saber científico al saber enseñado; el contrato didáctico las expectativas que surgen en la relación alumno, profesor y saber; el objetivo obstáculo se refiere a las estrategias que el didacta crea para que el alumno pueda aprender y la situación didáctica, el conjunto de condiciones que tienen lugar en el aula de clase y que juegan un rol determinante en los procesos de aprendizaje⁴⁵. Por esto, los conceptos permiten visualizar el conjunto de problemas que circulan en un espacio de saber, ventilan sus contradicciones y forjan los límites para su visualización.

Como campo disciplinar, la didáctica ha logrado consolidar los grupos de investigación, cuyo epicentro lo encontramos en la creación de los IREM, en las ciencias de la educación, en las disciplinas universitarias, en el INRP y en los IUFM. Cada uno de ellos tiene por función explorar, analizar, ver, hacer visibles los problemas que surgen en el seno de las didácticas de las disciplinas. Los congresos, las revistas especializadas en didáctica, los seminarios, las investigaciones y las tesis doctorales realizadas en las ciencias de la educación

44 Astolfi Jean Pierre y Develay Michel, *La didactique des sciences*, Paris, Puf, 1989.

45 Zambrano Leal Armando, op. cit. pp. 45-57.

nos informan de un campo disciplinar preciso. Esta característica es particular a la cultura francesa, y tal vez por ello, nos permite identificar su nacimiento en dicha cultura. Por eso mismo, Jordan afirma que «la didáctica es una disciplina típicamente francófona»⁴⁶ interesada, como ya lo hemos afirmado, por el estudio del saber escolar y disciplinar. Tal objeto obedece a una cuestión central: ¿Cuáles son las posibles elecciones para facilitar el aprender, el comprender, la movilización del saber? ¿Cuáles son los conocimientos pertinentes para llegar a funcionar en la sociedad actual?⁴⁷ A modo complementario, se podría decir, de la mano de Astolfi, que «la didáctica trabaja de una parte, sobre los contenidos de enseñanza como objeto de estudio. En esta perspectiva ella permite la identificación de los principales conceptos que funcionan en dicha disciplina y el análisis de las relaciones entre ellos. Ella examina la función social de los conceptos, las prácticas sociales a las que ellos remiten. De otra parte, ella trabaja sobre la profundización de los análisis de las situaciones de la clase para comprender bien cómo ella funciona y los que allí tienen lugar»⁴⁸.

Conclusión:

Relaciones y distancias

La historia de institucionalización de las ciencias de la educación nos muestra un campo disciplinar heterogéneo y unívoco a la vez. El conjunto de ciencias que lo integran y las metodologías aplicadas por cada una de ellas se dirigen a la comprensión del hecho y del acto educativo. Como disciplina universitaria ella organiza, desarrolla e imparte una formación específica dirigida a los especialistas, prácticos, teóricos y actores sociales que se interesan por la educación. Los niveles y grados de formación dan cuenta de un cursus académico importante en el que se logra formar un cuerpo de investigadores importantes que la sociedad francesa demanda de cara a comprender la relación entre educación, instituciones, normas, prácticas, políticas y valores sociales.

46 Jordan André, «La corriente didáctica» en: *La pedagogía hoy*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996, p. 189.

47 *Ibíd.* p. 189.

48 Astolfi Jean Pierre y Develay Michel, *op. cit.* p. 9-10.

La psicopedagogía, por su parte, no logra desarrollarse como un espacio disciplinar a pesar de la comunión positiva de la psicología y de la filosofía. Esta comunión fue, de alguna manera, un elemento negativo pues las dos disciplinas tuvieron una armonía bastante resquebrajada. Como espacio de saber, intentó explicar el comportamiento de los sujetos en el espacio escolar. Esta característica hace que ella pierda su capacidad para comprender las relaciones complejas que los individuos viven frente al saber. El comportamiento aparece más como una forma de control, lo cual es pertinente en el sentido de los fines que ella perseguía, pero insuficientes frente a otros aspectos. El deseo, la relación con el saber, la alteridad, la historia de las disciplinas escolares, los espacios y prácticas pedagógicas, entre muchas otras variables, no ocuparon el centro de interés ni de los filósofos que en ella intervenían ni de los psicólogos que pretendían llevar al plano de la práctica “el desarrollo de la inteligencia”. De otro lado, la sociedad francesa marcada ampliamente por el pensamiento humanista, ilustrado y progresista veía en la psicopedagogía un peligro traducido en “enderezamiento de la conciencia”, una especie de reeducación. Quizás fue este el argumento más fuerte que ciertos teóricos retuvieron para impulsar la idea de pedagogía sin que por ello esta sea considerada una ciencia. Jamás la pedagogía en Francia ocupa, ni ocupará el lugar de una ciencia de la educación. Mientras las ciencias de la educación juegan el rol de una ciencia plural de la educación, multirreferencial en muchos aspectos, la pedagogía cubre un terreno de comprensión traducido, en múltiples aspectos, por el porvenir de la educación del hombre del mañana.

Por su parte, la didáctica surge, al igual que las ciencias de la educación, con el despertar de las reformas escolares, la sociedad industrial y la creación de nuevas profesiones. Ella logra delimitar su objeto al estudio del saber escolar y del saber de las disciplinas. Este objeto le ha permitido ganar un terreno en la sociedad francesa y traspasar las fronteras para ubicarse como un punto de referencia teórico muy importante. Podríamos decir que mientras las ciencias de la educación aparecen como un lugar institucional, en su seno cohabitan la didáctica como *corpus* teórico. A la vez, en su seno tienen lugar las investigaciones que se desarrollan según las líneas de investigación trazadas por las disciplinas. Esta relación es necesaria toda vez que ella no ha alcanzado el estatuto de una disciplina universitaria tal como sí ha sucedido con las ciencias de la educación. La didáctica no es un curso, ni un seminario, sino un campo especial de las ciencias de la educación. Eso obedece a la manera como opera la formación de los investigadores en ciencias de la educación. El seminario es

predominante, el curso no tiene lugar y el vínculo entre profesores y alumnos lo establecen las grandes cuestiones referidas al acto y hecho educativo. La didáctica contribuye en su comprensión a través de las investigaciones sobre el saber, la literatura producida y los equipos de investigación y la proximidad que tiene con el aula de clase o los saberes disciplinarios. Mientras las ciencias de la educación se constituyen en el gran referente teórico, la didáctica se limita a explorar, comprender y prescribir teorías sobre la educación en actos. Existen algunas distancias que tienen más que ver con las discusiones epistemológicas de las ciencias de la educación y menos con la pertinencia o no de la didáctica. Para la didáctica es importante estar en las ciencias de la educación, pues ella le brinda un espacio institucional dónde comunicar lo que produce en la práctica. Para las ciencias de la educación, la didáctica representa un medio eficaz de comprender lo que se juega en el aula de clase y esto porque la psicología, la sociología o la filosofía se dedican a estudiarla desde un referente estructural mayor. Así, ciencias de la educación y didáctica son solidarias y a la vez independientes, se necesitan mutuamente y esto permite que la disciplina universitaria que tanto nos llama la atención, porque allí fuimos formados, sea cada vez más un referente paradigmático importante para la sociedad, los sujetos y para el Estado.

La relación entre pedagogía y didáctica es cada vez más nítida. Los desarrollos en investigación y los avances en la comprensión de los saberes disciplinarios fijan la frontera entre ellas. La pedagogía se interesa más por comprender la relación con el saber desde una perspectiva fenomenológica. El saber aparece como una construcción social, producto de las luchas entre los sujetos, sus representaciones y sus prácticas, Esta construcción determina las formas de comprensión de la pedagogía. Ella no explica, sino comprende y por esto mismo es un discurso hermenéutico. Fija su mirada en la relación alumno-profesor desde el punto de vista de la alteridad inclusive apoyándose en los dispositivos de aprendizaje. La didáctica, respecto de la relación con el saber, está siempre animada a crear dispositivos, a fijar una cierta reglamentación sobre los modos y técnicas para acceder a un saber.

Esta sutil diferencia centra el espacio de cada una de ellas. Dicho espacio son las Ciencias de la Educación. Por esto, podríamos afirmar, ya para terminar, que esta disciplina universitaria se nutre tanto de la pedagogía como de la didáctica y las alimenta por su capacidad discursiva. Por fuera de ella queda la psicopedagogía, la cual no fue más que un intento muy corto por crear una

ciencia del hecho y del acto educativo. Intento este que fracasaría cuando la sociología hizo su entrada esclareciendo la relación entre educación y socialización. El hecho social y, particularmente, escolar propició una nueva mirada sobre los saberes, la infancia, la institución escolar, el poder, la socialización, el devenir y las prácticas de exclusión o democratización. La integración de esta disciplina despejó el camino y con él se resquebrajó todo intento de disciplinariedad psicopedagógica. Con la sociología, la filosofía y la pedagogía surgieron las contemporáneas ciencias de la educación. El equilibrio de esta disciplina se encuentra en la pedagogía y en la didáctica, sin ellas el fundamento epistemológico de la disciplina sería inexistente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTOLFI, Jean Pierre y Develay Michel, *La didactique des sciences*, Paris, Puf, 1989.
- AVANZINI, Guy, «Contribution à une épistémologie de sciences de l'éducation», en *Colloque, 25 ans de sciences de l'éducation: Bordeaux 1967-1992*, Université de Bordeaux II, 1994.
- AVANZINI, Guy, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Paris, Privat, 1987.
- BEILLEROT, Jacky, *Les thèses en sciences de l'éducation: bilan de vingt années d'une discipline 1969-1989*, Université de Paris X, Nanterre, 1993.
- BEILLEROT, Jacky, *Savoir et relation avec le savoir*, Paris, 1984.
- CHARLOT, Bernard, «La territorialisation des politiques éducatives» en *L'Ecole et le Territoire*; Paris, Payot, 1994.
- CHARLOT, Bernard, "L'éducation, objet de débat social et politique. France 1957-1992". En *Colloque, 25 ans de sciences de l'éducation: Bordeaux 1967-1992*, Université de Bordeaux II, 1994.
- De QUEIROZ, Jean-Manuel, *L'Ecole et ses sociologies*, Paris, Nathan/Université, 1995.
- DURKHEIM, Emile, *Sociologie de l'éducation*, Paris, Quadriage/Puf, 1993.
- FOUCAULT, Michel, *El orden del Discurso*, Barcelona, Tusquets, 2002, p. 15

- HERNÁNDEZ, Carlos Augusto, *Disciplinas*, Bogotá, Icfes, 2003.
- GAUTHERIN, Jacqueline, "La Science de l'éducation, discipline singulière: 1883-1914", en *Les Sciences de l'éducation: un enjeu, un défi*, Paris, Esf, 1995
- JIORDAN, André, «La corriente didáctica» en *La pedagogía hoy*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- LELIÈVRE 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.
- MEIREIU, Philippe: *La opción de educar: Ética y Pedagogía*, Barcelona, Octaedro, 2001.
- MEIRIEU, Philippe, DEVELAY Michel, *Emilio vuelve pronto... se han vuelto locos*, Santiago de Cali, Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica y doctorado en Ciencias de la Educación, 2003. Traducción de Armando Zambrano Leal.
- MEIRIEU, Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, Esf, 1994.
- MIALARET, Gaston, «souvenirs de quelques batailles pour la mise en place d'un cursus en sciences de l'éducation», en *Colloque, 25 ans de sciences de l'éducation: Bordeaux 1967-1992*, Université de Bordeaux II, 1994.
- MIALARET, Gaston, *Les sciences de l'éducation*, Paris, Puf, 1976.
- VIGARELLO, Georges, "Discipline et sous discipline en Sciences de l'Education", en *25 ans de sciences de l'éducation*, Université de Bordeaux II, 1994
- ZAMBRANO LEAL, Armando, "Las Ciencias de la Educación en Francia: relación intrínseca e histórica del acto educativo", Memorias del 3er coloquio Internacional sobre Currículo, Universidad del Cauca, Doctorado en Ciencias de la Educación, Línea Currículo, Popayán, Noviembre de 2004.
- ZAMBRANO LEAL, Armando, *Didáctica, Pedagogía y Saber*, Bogotá, editorial Magisterio, 2005.
- ZAMBRANO LEAL, Armando, *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*, Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2002.

