

LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN FRANCIA: RELACIÓN INTRÍNSECA E HISTÓRICA DEL ACTO EDUCATIVO*

ARMANDO ZAMBRANO LEAL*
armandozi@usc.edu.co
Universidad Santiago de Cali.
Cali, Colombia.

Fecha de recepción: 17 de marzo de 2006
Fecha de aceptación: 30 de marzo de 2006



Resumen

Las Ciencias de la Educación se institucionalizan en el escenario universitario francés el 11 de febrero de 1967. Desde su fundación, asume como objeto el hecho educativo en el cual aparece el tiempo del decir y del hacer en educación. De ahí la relación intrínseca e histórica del acto educativo.

Palabras clave: ciencias de la educación, hecho educativo, tiempo, relación histórica.

Abstract

EDUCATION SCIENCES IN FRANCE: THE HISTORICAL AND INHERENT RELATION OF THE EDUCATIVE ACTION.

Education Sciences were institutionalized in the French university scene on February 11, 1967. From the beginning, it took on the educative act, in which the saying and doing of education eventually appear. This is where we find the historical and inherent relation of the educative action.

Key words: *Education Sciences, educative act, time, historical relation.*



animados por el estudio, comprensión y explicación de las Ciencias de la Educación en Francia,¹ buscamos con el presente texto contribuir a una mejor comprensión de esta disciplina universitaria. El objetivo y la finalidad que nos anima están más allá de la simple “comunicación” de una historia sin filiación. Nos motiva comunicar nuestra experiencia no para rechazar aquello que se ha venido tejiendo en el campo de la educación en nuestra sociedad, sino para contribuir en su desarrollo.² Por esta vía, queremos aportar nuevos elementos a la comprensión del fenómeno educativo, pues consideramos que la apertura hacia las otras culturas evita que nos encerremos en algún tipo de narcisismo histórico o en alguna especie de “nacionalismo científico”. De cualquier manera, el espíritu de la presente contribución está soportada por un cierto grado de conocimiento adquirido, producto de nuestros estudios universitarios,³ porque fuimos testigos directos de algunas discusiones serias y fundamentadas entre los teóricos más representativos del paradigma y porque tuvimos el honor de haber establecido un diálogo directo con algunos de sus fundadores. Pero más allá de estos argumentos, desde hace algo más de una década venimos formulándonos interrogantes sobre su historia, desarrollo, consolidación y contemporaneidad. Tales cuestionamientos surgen como resultado de nuestra distancia, de los contactos con algunos grupos de investigación en Colombia y de nuestros más profundos e inquietantes desafíos intelectuales. A la base de todo, creemos, nos hemos encontrado con un interrogante fundamental: ¿Qué son, en verdad, las Ciencias de la Educación? ¿La agrupación, sin historia y filiación, de un conjunto de ciencias? o ¿un espacio de aquellos investigadores que, por alguna razón, no se sienten reconocidos en su propio campo de estudio? En general, cada vez que nos sentimos en la obligación moral y ética de establecer la comunicación con el otro para compartirle nuestras percepciones, nos sentimos motivados a cambiar el horizonte de nuestros interrogantes. En este marco queremos, aquí, exponer aquello que aparece como complejo en el acto de educar y cómo se comprende, en las Ciencias de la Educación, el “tiempo del decir” y el “tiempo del hacer”.

1. Las Ciencias de la Educación y su objeto

Podemos decir que las Ciencias de la Educación constituyen un espacio social e institucional que, históricamente, ha adquirido la forma de disciplina universitaria y cuyo objeto es hacer visible los discursos y las prácticas del decir y del hacer de la educación, la formación y sus condiciones de cultura. El objeto de esta disciplina científica lo constituye el hecho educativo, lo cual supone saber qué significa como argumento y como efecto. Este objeto aparece delimitado una vez ellas son institucionalizadas en el espacio universitario.⁴ El objeto de una ciencia jamás es decretado por la voluntad política, obedece a la suma de eventos, debates, contradicciones, disquisiciones entre miembros de una comunidad. Al igual que la realidad se construye, el objeto de una ciencia también. En este caso, el objeto de las Ciencias de la Educación se hace visible una vez cobra vida en el escenario universitario, en el seno de la sociedad y en la unidad administrativa y académica de la septuagésima sección de las disciplinas universitarias.⁵ Este objeto surge de los incesantes debates que tuvieron lugar en los años que precedieron a su institucionalización. Parece que tal objeto estuvo ligado, por un lado, con la noción de “pedagogía”⁶ prevaleciente en “los usos particulares que le asignan las personas no especializadas, la administración escolar y universitarias, la cual se podría comprender como sinónimo de “procedimientos didácticos eficaces”; por otro lado, el significado que guardaba para algunos especialistas. Para Henry Marion, por ejemplo, “la pedagogía se asimilaba a la ciencia de la educación, es decir el estudio metódico, la investigación racional de los fines que se deben proponer al momento de educar a los infantes y los medios más adecuados para cumplir con esta finalidad”.⁷ Recuérdese, en el mismo horizonte, la representación que el padre fundador de la sociología francesa tenía de la pedagogía: “(...) es la teoría práctica de la educación”⁸. En relación con esta concepción, parecería que la “pedagogía” se constituía en el objeto de la ciencia de la educación⁹ pues ella consistía menos en acciones y más en teorías. Así lo dejaba entender Durkheim para quien “dichas teorías eran maneras de concebir la educación y no las maneras de practicarla”¹⁰. En general, después de 1967, el objeto de esta disciplina universitaria deja de ser la “pedagogía” y deviene hecho educativo. Ellas tienen por función comprender y explicar el hecho en el cual se





encuentran las finalidades de la educación, los principios que la regulan, las prácticas que le son inherentes, los medios que reclama y los escenarios donde tiene lugar. Desde esta perspectiva, el objeto estará directamente relacionado con el acto de educar, lo cual presupone un tiempo y unos sujetos que la ejecutan y la reciben; unas instituciones y una normatividad que la regula.

En esta línea es como hemos venido comprendiendo tal objeto y por ello mismo lo hemos vinculado con los discursos y las prácticas. De los discursos, podríamos decir que, no siempre, tal hecho ha existido de manera uniforme, así como tampoco en todas las épocas se ha explicitado de la misma forma. Si un discurso “no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse”¹¹ podría observarse el conjunto de posiciones que han estado presentes tanto antes como después de la institucionalización de esta disciplina universitaria. El poder de verdad en que cada discurso tiene lugar, puede estar referido a la ausencia de un campo unívoco, singular y plural. Antes de la institucionalización, los psicólogos y algunos filósofos dominaban el discurso de la “ciencia de la educación”,¹² en otros momentos fue la psicología y muy recientemente, son el conjunto de ciencias que, no dominando el escenario, mantienen una hegemonía equilibrada. En general, los discursos que se pueden identificar remiten a unas prácticas y son estas el terreno más firme para comprender la abstracción del hecho y del acto educativo. “Las Ciencias de la Educación no nacen de las ciencias fundamentales, ellas son el resultado de una práctica que ha interpelado dichas ciencias”.¹³

2. El acto y el hecho educativo

Los referentes teóricos que anteceden al objeto de las Ciencias de la Educación están ligados, en el orden del discurso, por la existencia de una forma de comprensión sobre la educación. Esta última se entiende como el concepto fundamental de la sociedad. Ella genera unos principios sociales fundamentales y le permite a la sociedad mantener un orden de organización, le abre el horizonte y le fija una ruta. El concepto de educación en la sociedad francesa, nos parece, ha sido en verdad el punto de partida hacia la organización de las denominadas Ciencias de la Educación.¹⁴ Los diferentes discursos, prácticas y gramáticas sobre los cuales se ha fundado el sistema educativo francés y sus múltiples y constantes evoluciones dejan ver un conjunto de prácticas que no pueden ser comprendidas sino en relación con un modo de pensar y de ser. Mayo del 68 constituye un vivo ejemplo de la relación implícita que los sujetos viven cuando buscan confrontar lo existente con lo deseable. El movimiento contestatario y su impronta cultural y filosófica, dejarían al descubierto unas

exiguas estructuras escolares, unas prácticas de exclusión y un modo “colonialista” de la cultura que tenían lugar, de manera oculta, en las prácticas del educar en la sociedad francesa postcolonial. De la misma forma, la pedagogía diferenciada, otro modelo de pensar la educación de los sujetos, surgida una década y media después de su institucionalización, permitiría comprender los ritmos de aprendizaje de los sujetos. Freinet y Rogers, Miliaret y Vidal, Cussinet y Montessori –por solo citar algunos– podrían, al igual que muchos otros teóricos y pedagogos, ofrecernos las pistas para visibilizar aún más lo múltiple y complejo del hecho educativo. De cualquier forma, las prácticas educativas son objeto de estudio de las Ciencias de la Educación. Mientras las prácticas que tienen lugar en la escuela, el colegio o la universidad proceden de manera espontánea, producto de los intereses sociales y estatales, en el seno de los grupos de investigación en Ciencias de la Educación, cobra sentido el ritual de la comprensión sobre tales prácticas. El hecho educativo mantiene una fuerza en el *ethos* colectivo y sus múltiples y complejos procedimientos preocupan a quienes se desenvuelven en la disciplina de referencia. Así, por ejemplo, los trabajos de investigación en el campo dejan ver la exposición de un número considerable de iniciativas, todas dirigidas a cumplir dos finalidades: comprender lo que sucede en el escenario de las instituciones educativas y producir explicación sobre los fenómenos educativos.

Hermenéuticamente, se podría señalar que las gramáticas del hecho educativo tienen lugar en las instituciones, en los espacios de la sociedad y en las prácticas de los sujetos. Estas gramáticas son las que interesan como estudio para los investigadores en Ciencias de la Educación. Además, tal gramática no puede ser comprendida como una expresión tácitamente social o moral, menos política y cultural, sino como un evento que sucede en el tiempo. En efecto, estudiar el hecho educativo en sus múltiples y complejas situaciones es lo que interesa y ello supone un tiempo. Este último es tanto historia como eventos, prácticas y discursos, pero también formas de hacer y maneras de decir. En la sociedad francesa el hecho educativo se comprende como el conjunto de eventos morales, éticos, de saber, políticos, culturales e institucionales que tienen lugar cada vez que los sujetos se dan cita para emprender el camino hacia una promoción de lo humano. Este ejercicio está vinculado con otro gran concepto y con una práctica que permite tal visibilidad: el acto. Acto significa la práctica del tiempo del educar, la materialidad del hecho, el terreno de la acción, el límite del tiempo, por ejemplo escolar. En estos dos escenarios es como podemos ver mejor la especificidad de las Ciencias de la Educación y sus conceptos operantes.¹⁵ Puesto que las prácticas y discursos tienen un lugar, un tiempo y un espacio, es oportuno comprender cómo dicho lugar aparece expresado en el hecho y el acto educativo, cuál es la relación intrínseca e histórica del mismo.



3. El tiempo de educar

En la cifra de los eventos políticos y la historia escolar de la sociedad francesa, se observa la construcción de una escuela marcada por el pensamiento católico y el pensamiento laico. El primero fundaría escuelas y mantendría, hegemónicamente, durante un largo período, el dominio sobre la formación de las élites y algunos cuadros para las profesiones. El segundo aparecería como resultado de las disputas que algunos sectores mantuvieron con el clero, resultado de una conciencia social que atravesaría a lo escolar. Los tres principios de la sociedad francesa vendrían a alimentar a los diversos exponentes de una escuela laica, pública y gratuita. La configuración del acto de educar está vinculada con los sucesivos debates entre poderes —el poder católico, el poder laico y público—. Recordemos, por ejemplo, cómo el proyecto de Ferry buscaba fundar la escuela primaria gratuita, el de De Gaulle ampliaría la entrada a los hijos del pueblo a los niveles de la técnica y la superior¹⁶ y, en general, las reformas Wallon, Berthoin o Fouchet dan cuenta de tales debates, de un interés socialmente soberano y públicamente necesario: que todos puedan acceder, en igualdad de condiciones, al sistema escolar.

En el seno de la historia francesa aparece una historia de lo escolar a través de la cual se observa el tiempo del educar. Este tiempo no está recortado, cronológicamente, por los años de estudio, por el derecho a la escolaridad y tampoco por el número de instituciones escolares, se refiere a la esencia fundamental de la sociedad cual es la infancia. Ella es, creemos, el tiempo real del educar, el punto de partida en el que los diversos decretos, normas, ordenanzas y leyes han puesto todo su acento para encuadrar el verdadero sentimiento de la sociedad: educar y educarse en condiciones dignas. Significa esto el ejercicio pleno del derecho, la promoción de un cuidado y protección de sí, el ejercicio de la práctica del reconocimiento y, tal vez, parodiando a Korszack, el respeto de la infancia.¹⁷ Así, entonces, lo que las Ciencias de la Educación comprenden por tiempo en el hecho y el acto está vinculado con el reconocimiento del otro, su derecho a acceder a las prácticas de cultura, de vivir plenamente el sentimiento de una socialidad recíproca y la certeza de una comunidad que acoge dignamente a los sujetos. Por esto mismo, el trayecto de las reformas, el surgimiento y evolución de dichas ciencias, los objetos de los cuales ellas se ocupan, los debates incesantes en torno a su epistemología, etcétera, es lo que vendría a configurar el verdadero terreno del hecho y del acto educativo. No siempre la sociedad francesa contó con una escuela para todos y todas y este fenómeno aparecerá como un objeto de estudio en el interior de tales ciencias. La marcada exclusión escolar de los años cincuenta, sesenta y setenta vendrían a constituirse en un objeto de estudio importante para los historiadores,

sociólogos y economistas reunidos en las Ciencias de la Educación; pero esta práctica, socialmente visible, asume una nueva lectura: el tiempo del educar —del hecho y del acto— debe ser visto desde las prácticas de aprendizaje y de enseñanza.

En general, podríamos decir que el acto educativo se comprende como el momento en el que una sociedad, a través de los aprendizajes y el vínculo entre las generaciones, propicia las condiciones de la educación. Así, se encontrarán diferentes teóricos, todos desde campos disciplinares diversos —Alain, Mialaret, Astolfi, Meirieu— pensando el concepto de infancia y sus condiciones de educación. De igual modo, los problemas ligados con las dimensiones sociales del acto educativo —en esto la sociología francesa ha jugado un papel muy importante— no deja de tener lugar en los debates e investigaciones en el campo; la relación que el sistema escolar y, en general, el educativo mantiene con el sistema de producción, así como las condiciones de emergencia del sujeto, vienen a constituir las pistas de comprensión del hecho y del acto. El tiempo del educar, nos enseña esta disciplina universitaria, es complejo, pues no se trata simplemente de promulgar algún sentimiento de conmiseración sobre la infancia sino de observar cómo ella marca la pauta y genera los indicios que permiten comprender cómo y de qué manera el acto de educar desencadena en hecho. De ahí que lo verdaderamente sobresaliente en la investigación en Ciencias de la Educación sea la importancia dada a los fenómenos que tienen que ver con la educación de los sujetos y las relaciones que se instalan en los ámbitos moral, ético, social, político, económico, filosófico y científico. Esto pareciera estar fundado sobre un terreno aparentemente común ¿Qué sucede cuando se educa a un sujeto?

4. Acto educativo y aprendizajes

Probablemente la pregunta nos sorprenda y tal vez la respuesta aún más. Verdaderamente, lo que hemos podido comprender del objeto de las Ciencias de la Educación es que siempre ha existido una preocupación en la sociedad francesa por comprender qué sucede con la educación de un sujeto y ello explica, por ejemplo, la hegemonía durante algún tiempo de la Psicología del Desarrollo de la inteligencia. En tiempos más recientes, la Pedagogía asume tal compromiso. Los modelos pedagógicos no surgen del seno de las Ciencias de la Educación, sino que tienen lugar a partir de la observación directa en el escenario educativo, cuando un sujeto se enfrenta a las condiciones más reales de educar (se) con el otro. Así, por ejemplo, la Pedagogía Institucional de Michel Lobrot y de Fernand Oury; los objetivos pedagógicos de Daniel Hamelin, la Pedagogía Diferenciada de Philippe Meirieu y Louis Legendre, etcétera, constituyen ejemplos que no resultan de



las investigaciones directamente relacionadas en el campo de las Ciencias de la Educación. El escenario escolar establece el terreno práctico donde toman auge las iniciativas y adquieren cuerpo las innovaciones pedagógicas. Pero tal terreno es una fuente imprescindible para las Ciencias de la Educación pues los resultados de dichas pedagogías siempre impactarán su territorio de observación. Por esto mismo, el hecho y el acto educativo nos ofrecen un tiempo. ¿Qué sucede con la educación de un sujeto en el momento mismo en que los diversos saberes se ponen a disposición y circulan en el espacio escolar? ¿Qué devenir del sujeto luego de las prácticas de educación? Estos interrogantes imponen una lectura que tiene lugar, dado el carácter de los aprendizajes, en la Pedagogía y la Didáctica. La primera, busca comprender los discursos que alimentan, ética y filosóficamente, la educación de un sujeto; la segunda, se interesa por las condiciones del aprendizaje en aquello que tiene que ver con las representaciones, los saberes y los modos de apropiación que un sujeto efectúa en el acto de aprender.

Lo anterior nos enseña, entonces, que la relación histórica e intrínseca del acto educativo es complejo, está referido al tiempo y a las condiciones sociales del educar. En lo que tiene que ver con las Ciencias de la Educación, podríamos decir que el interés marcado por el estudio de los aprendizajes constituye un elemento importante de la contemporaneidad. Se trata más de comprender las relaciones de educación que tienen lugar en la sociedad, el lugar de los sujetos y las condiciones de aprendizaje y enseñanza. Esto último aparece relacionado con dos dimensiones de las Ciencias de la Educación. De un lado, aquel conjunto de ciencias que se interesan por estudiar el hecho desde las dimensiones sociales, históricas, políticas, culturales, demográficas, económicas, filosóficas, etcétera. De otro lado, las ciencias del acto, caracterizadas por explicar lo que sucede en el sujeto y su educación. Entre las ciencias y disciplinas de estudio que se inscribirían en este subcampo se encuentran: la psicología, psicología, el psicoanálisis, la didáctica. Ellas están animadas por una pregunta central: cómo es, qué calidad de los aprendizajes, en qué condiciones se enseñan los saberes escolares, qué modelo de escuela para qué aprendizajes, qué sujeto y qué aprendizajes.

Notas

* El título original articulaba una tercera línea: el “tiempo del decir y el tiempo del hacer”. Por cuestiones de estilo, lo hemos resumido lo cual no indica que su esencia haya desaparecido. También queremos aclarar que el contenido integral del texto se mantiene y es el resultado de la conferencia que dictáramos en el marco del 3er Coloquio Internacional sobre Currículo, cuyo lugar fue la Universidad del Cauca y el escenario, el doctorado en Ciencias de la Educación, en noviembre de 2004. Este trabajo se inscribe en el marco de nuestras investigaciones sobre conceptos y Ciencias de la Educación.

Conclusión

En líneas generales, podríamos decir que las Ciencias de la Educación son praxeológicas porque comprenden, prescriben y practican lo que observan y estudian en el campo de las investigaciones sobre el hecho y el acto educativo. Es una disciplina universitaria en la que encontramos tres grandes características. En primer lugar, mantiene una disposición política y académica al estar inscrita en la septuagésima sesión de las disciplinas universitarias en Francia; lo que le brinda un estatuto, un lugar, un espacio y un actuar conforme a los reglamentos del Ministerio de la Enseñanza y la Investigación. Segundo, es una disciplina social y por esta vía cumple un papel importante en el seno de la sociedad francesa. Su rol social más relevante es hacer visibles los discursos y prácticas del hecho y del acto educativo. Tercero y último, es una disciplina autónoma en el interior de la estructura universitaria. La presencia de diferentes métodos provenientes de las ciencias que la agrupan le brindan la posibilidad de mantener una autonomía científica, inclusive con las ciencias madres —psicología, biología, economía, historia, etcétera. Respecto de su objeto, ella ha podido crear conocimiento sobre el hecho. Este aspecto es relevante para su desarrollo pues le permite mantener una vigorosa actividad en el quehacer universitario y en la actividad científica. De otro lado, el desarrollo del tiempo de la educación de los sujetos y de la sociedad se constituye en su más enérgico dispositivo, pues le permite prescribir nuevas y variadas formas para llevar a la práctica el acto de educar. Finalmente, a través del objeto de la disciplina podríamos comprender mejor los fenómenos educativos, y esto tal como ella lo viene desarrollando desde hace cerca de cuarenta años, pues se convierte en un punto de referencia para los estudios en educación en nuestro medio. De ahí que la educación de un sujeto sea importante para comprender la historia del campo de la educación, sus formas de expresión, los mecanismos de actuación y los modos en que ella se ejercita. La relación intrínseca e histórica del acto educativo remite, sin lugar a dudas, a dos formas de ver el hecho: su historia social, política, económica, cultural, moral, filosófica y científica, de un lado, y de otro, su acontecer a través de los aprendizajes y la enseñanza. ©

* Docente e investigador. Director de Postgrados en Educación, Universidad Santiago de Cali. Profesor del Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia.



¹ Los conceptos de “comprensión” y “explicación” los retomamos de los trabajos del filósofo Paul Ricoeur, especialmente de *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002, pp. 149-168. Explicar y comprender en el acto hermenéutico no mantienen una misma linealidad como lo sugiere el debate positivista de la ciencia. Comprender, es en verdad el acto supremo de la hermenéutica y ello, porque el sentido de un texto es lo que habría que alcanzar. La explicación podría comprenderse, de algún modo, como el ejercicio implícito del comprender.

² Queremos aclarar este asunto. Cuando hemos ofrecido nuestro saber, lo hemos hecho de la manera más desprevenida, sin ningún ánimo de adoptar una hegemonía “intelectual”. Pero algunos lo han utilizado sin reconocer nuestra experiencia. De la misma forma en que opera la relación esclavo y amo, al rebelarse el primero, el segundo buscará, desesperadamente, retenerlo, y no lográndolo instalará el recurso a la agresión y la descalificación. Pero el esclavo, en su rebeldía, doblegará al amo porque éste no teniendo más recurso que silenciarse abdicará ante el nuevo saber. Así como el alumno se emancipa del profesor, el investigador sale en búsqueda de su propio horizonte y tal acto no es para nada tranquilo. El recurso a la violencia y la descalificación del otro termina por minar a quien lo utiliza. La comunicación de los saberes y la experiencia implícita debe alentarnos para romper con la relación trágica entre grupos y sujetos de saber.

³ Nos referimos a los estudios realizados en la Universidad Louis Lumière Lyon 2 Francia.

⁴ Con el decreto del 11 de febrero de 1966 se crean las Ciencias de la Educación y a partir de allí comienza su institucionalización en el campo universitario. Véase, Avanzini Guy, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Lyon, Privat, 1987.

⁵ Las Ciencias de la Educación ocupan un lugar muy importante en el seno de las Ciencias Humanas y recibe la clasificación n° 70 administrativamente en el esquema de las ciencias y disciplinas universitarias del Ministerio de la Investigación Francés.

⁶ Las comillas son nuestras y nos permiten hacer la diferencia temporal. Lo que para algunos teóricos: Marion, Laeng, por ejemplo, era la pedagogía y lo que ella es hoy en el seno de la disciplina universitaria. En esta medida, de acuerdo con nuestras investigaciones, observamos que la Pedagogía ha alcanzado una independencia y autonomía importante una vez surgen las Ciencias de la Educación. Curiosamente, algunos iniciados en el estudio de este paradigma, sugieren negativamente, el adjetivo “precario” para, supuestamente decir, que la Pedagogía no tiene ningún desarrollo en aquella sociedad. Consúltese, por ejemplo, la conferencia del profesor Javier Sáenz Obregón dictada en el marco del 3 Coloquio Internacional de Currículo.

⁷ Avanzini Guy, *Les déboires de la notion de pédagogie*, *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet septembre, 1997, p. 18

⁸ Durkheim Emile, particularmente el capítulo II del libro: *Education et Sociologie*, Paris, Puf./Quadriage, 1993.

⁹ Ponemos en singular la denominación, según lo existente antes del 11 de febrero de 1967.

¹⁰ Durkheim Emile, Op. Cit. p. 69

¹¹ Foucault Michel, *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets, 2002, p. 15

¹² Este matrimonio temporal se le conoció en Francia como psicopedagogía

¹³ Vigarello Georges, *Discipline et sous discipline en sciences de l'éducation*, en 25 ans de sciences de l'éducation, Bordeaux 1967-1992, bajo la dirección de Jeannel A., p. 83, 1994.

¹⁴ En otros trabajos hemos sostenido que la lectura que los padres fundadores de las contemporáneas Ciencias de la Educación hicieron de la obra de Emile Durkheim estuvo marcada por la comprensión del concepto de educación. Véase, mi libro, *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*, Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2002.

¹⁵ Para esto último consúltese, por ejemplo, mi libro *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*, Santiago de Cali, Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica, 2002.

¹⁶ En 1959 el General Charles De Gaulle promulga autoritariamente, a través de una ordenanza, una reforma que abre la enseñanza secundaria a todos los jóvenes franceses, La reforma de 1959 es la gran reforma de la escuela inclusive hasta 1980. Esta reforma prolonga la escolaridad hasta los 16 años. Las reformas sucesivas de los años 60 le dan forma de sistema a la escuela al articular la enseñanza primaria, secundaria, técnica y profesional. Charlot Bernard, *L'éducation objet de débat social et politique: France 1959-1992*, en 25 ans de sciences de l'éducation, Bordeaux 1967-1992, bajo la dirección de Jeannel A., p. 158, 1994.

¹⁷ Korszack Janus, *Comment Aimer un enfant*, Paris, Robert Laffont, 1979.

Bibliografía

Avanzini, Guy. (1987). *Introduction aux sciences de l'éducation*, Lyon: Privat.

_____ (1997). *Les déboires de la notion de pédagogie*, *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet septembre.

Charlot, Bernard, (1994). *L'éducation objet de débat social et politique: France 1959-1992*. En *25 ans de sciences de l'éducation, Bordeaux 1967-1992*, bajo la dirección de Jeannel A.

Decreto del 11 de febrero de 1966.

Durkheim, Emile. (1993). *Education et Sociologie*. Paris: Puf./Quadriage.

Foucault, Michel. (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

Korszack, Janus. (1979). *Comment Aimer un enfant*. Paris: Robert Laffont.

Ricoeur, Paul. (2002). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. México. Fondo de Cultura Económica.

Vigarello, Georges. (1994). *Discipline et sous discipline en sciences de l'éducation*. En *25 ans de sciences de l'éducation, Bordeaux 1967-1992*.

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