
APROXIMACIÓN A UNA CARTOGRAFÍA ANALÍTICA DEL PARADIGMA EDUCATIVO FRANCÉS

La educación podría entenderse como parte de una manifestación cultural y así, factible de ser enunciada a partir de unas características y formas discursivas particulares que la hacen próxima a una determinada tendencia o tradición. El presente artículo se presenta como una aproximación cartográfica a la tradición educativa francesa; en tal sentido, desde una perspectiva histórica, se muestran los elementos, autores y enfoques que permitan comprender el alcance cultural y disciplinar de la propuesta educativa francesa, a la vez que se intentará en la exposición de los diferentes enfoques sobre ciencia (s) de la educación, establecer algunas reflexiones que den noticia sobre su importancia y relevancia actual.

Palabras clave: cartografía, conocimientos tradicionales, filosofía de la educación.

Origen del artículo

Este artículo surgió de una colaboración con el profesor Henry Orozco de la Universidad Pedagógica Nacional, en la cual se trabajó la idea de realizar una cartografía del panorama educativo con la intención de dar cuenta de cuatro modelos sobre los que se soporta la educación (modelo anglosajón, modelo alemán, modelo francés y agenciamiento internacional). La reflexión que aquí se presenta obedece al tercer modelo.

Cómo citar este artículo

Granados López, E. (2015). Aproximación a una cartografía analítica del paradigma educativo francés. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 130-142.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i1.38>

ANALYTICAL APPROACH TO MAPPING THE FRENCH EDUCATIONAL PARADIGM

Education could be understood as part of a cultural manifestation and thus likely to be enunciated from a discursive forms and particular characteristics that make it next to a particular trend or tradition. This article is presented as a cartographic approach to the French educational tradition; as such, from a historical perspective, the elements, authors and approaches to understanding the cultural scope and discipline of the French educational proposal are shown, while we will try in the exhibition of different approaches to science of education, to establish some reflections that give information of their importance and relevance today.

Key words: cartography, traditional knowledge, educational philosophy.



Fecha recibido: 13 de febrero de 2015 · Fecha aprobado: 31 de marzo de 2015

Aproximación a una cartografía analítica del paradigma educativo francés

Introducción

La historia de las ciencias de la educación es reciente, como disciplina universitaria, institucionalmente constituida data del año 1967. Su institucionalización como cátedra universitaria surge como parte de una "política del Estado Francés que ve en la educación una fuente para la democracia, el lugar de los sujetos y la oportunidad del desarrollo social armónico" (Zambrano, 2006, p.3).

No obstante, sus orígenes se remontan a mediados del siglo XIX en la ciudad francesa de Bordeaux, en la que se conocía de manera singular como ciencia de la educación. Históricamente, sería en el año de 1883 y bajo la tutela del filósofo Alfred Epinas, que se daría la nominación de un curso en el área de la literatura como ciencia de la educación y que gracias a la administración del ministerio de educación de la época, en cabeza de Jules Ferry

Edilberto Granados López¹

¹Profesional en Filosofía y Letras, Universidad de Caldas; magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Profesor Maestría en Educación UCM. egranados@ucm.edu.co

y a la política de laicización de las dinámicas educativas públicas, promovidas por este bajo el nombre de leyes Ferry, se daría lugar a la apertura de cursos que estaban nominados como ciencia de la educación y que se extenderían a lo largo del territorio francés.

Es de anotar que la nominación singular de ciencia de la educación se centraba en una metódica, que debía hacer evidente de una manera particular las dinámicas de enseñanza de una determinada materia o disciplina. Siendo la nominación de ciencia de la educación una manera de acercarse a la acción educativa, así como a la manera específica en la que se debía transmitir el piso epistémico de una determinada disciplina o ciencia. De ahí, que la ciencia de la educación podría ser vista como un conglomerado de cursos independientes en los que cada profesor dictaba como método de aula, su curso de acuerdo con la naturaleza del conocimiento que deseaba dar a conocer.

Al decir de Zambrano (2006), "la ciencia de la educación de 1883 tenía por objeto de estudio especulativo a la educación, al niño, a la escuela, la moralización y la socialización (p.114), aspecto evidente en la diversidad de cursos ofertados por el sociólogo Emile Durkheim, los cuales giraban alrededor de estas temáticas de una manera exploratoria y poco rigurosa, pero que vistas desde una perspectiva histórica, ofrecen luces a la comprensión de la concepción sobre el vínculo entre sociología y educación que daría frutos más tarde hacia 1922 en la publicación de *Education et sociologie*, obra en la que Durkheim expondrá gran parte de su proyecto educativo bajo la mirada sociológica.

Sin embargo, no solo a la sociología le interesaba el problema de la educación, sino también a la filosofía y a la joven ciencia de la psicología. Todas estas veían en la educación un fin y un medio para los logros que debía alcanzar un grupo definido de individuos o un determinado sistema social, dejando de lado las formas o acciones para hacer posible dicha finalidad a través de la educación. Esta diferencia es básica, ya que permite identificar la ciencia de la educación en su nominación singular como una especie de doctrina que ve en la educación un mecanismo para desarrollar las funciones sociales, de acuerdo con un orden filosófico psicológico y sociológico.

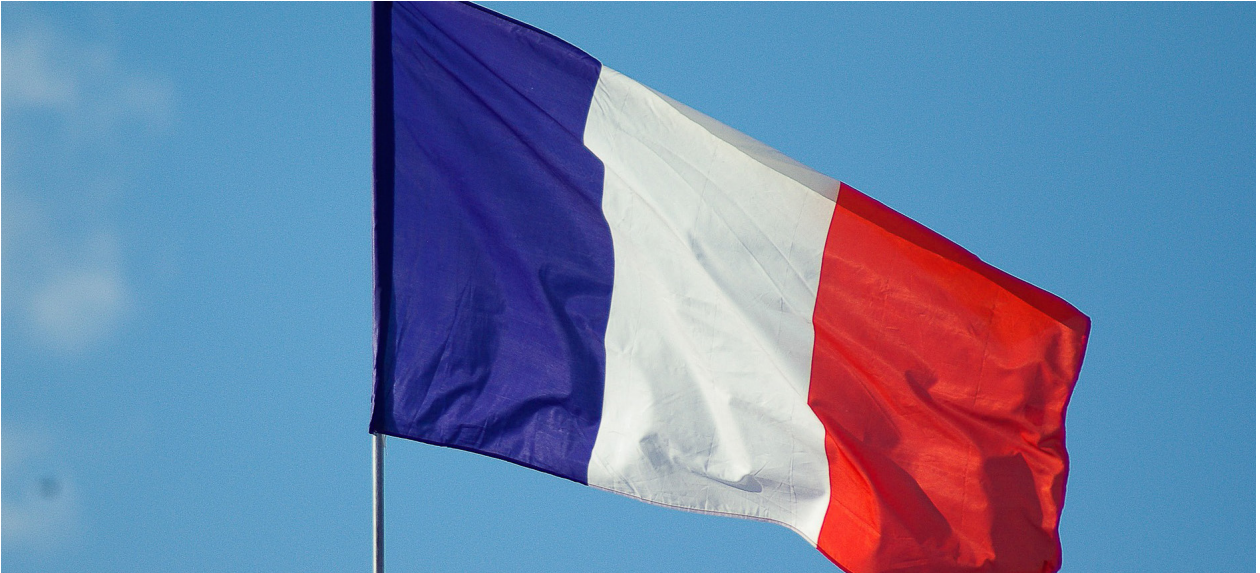
Para el caso de las ciencias de la educación en sentido plural, se estimaba que la mirada objetiva de lo pedagógico desde una perspectiva disciplinar no permitía un avance significativo a la discusión sobre lo pedagógico, lo cual se traducía en un estancamiento de lo educativo como campo de acción de la reflexión pedagógica y los maridajes que de esta se hicieran con la filosofía, la psicología o la sociología.

Sin embargo, tras la segunda guerra mundial los debates entre ciencia o ciencias de la educación llevaría a que un grupo de intelectuales, entre los que se encontraban Gaston Mialaret, Maurice Debesse, Jean Chateau, los cuales a partir de la lectura de textos clásicos sobre educación y filosofía, proponen una visión renovada a manera de programa pedagógico de la educación, que si bien no abandonaba las discusiones de los paradigmas en que se había basado la discusión entre la perspectiva singular y plural de la educación, incluyen una nueva mirada que integraba distintas disciplinas con las cuales poder dar una identidad a las llamadas ciencias de la educación o lo que podría bien entenderse como un sistema disciplinario en el que se concebía a la pedagogía y a la educación como agentes o campos de estudio e interacción y no simplemente como un objeto o un concepto de estudio.

Sería entonces para los años 50´ s cuando en Francia se llevaba a cabo la reforma y democratización del aparato educativo que tendría cabida el trabajo de formular un paradigma para pensar desde las ciencias la educación y la pedagogía. La reforma del aparato educativo buscaba mantener una perspectiva de laicización de la educación, así como la necesidad de vincular a la misma, aspectos políticos y de orden social necesarios para el momento histórico francés.

Hacia una cartografía de la educación y su relación con las ciencias

Desde una perspectiva general, lo anterior permite ubicar dos vías para identificar una cartografía básica de los paradigmas que han servido de base para pensar la educación como un factor factible de ser estudiado de manera científica y filosófica. Estas dos vías pueden tener como lugar común



dos momentos históricos en los que se inscribe la mirada científica de la educación desde la perspectiva francesa.

Un primer momento histórico que podría identificarse como la base originaria de la ciencia de la educación y cuyos referentes epistemológicos se encuentran en la sociología, la psicología y la filosofía; y de la cual se puede advertir cierta tendencia funcionalista tanto de lo educativo como de lo pedagógico.

De este primer enfoque cabe destacar tres corrientes:

1. La mirada sociológica de la educación en cabeza de Emile Durkheim. Esta mirada desde la sociología supone entender con suficiente claridad, los problemas educativos como problemas sociales complejos y opuestos a la tradición idealista heredada de la cultura alemana. De ahí su carácter social y funcional de la educación. Así pues, el interés primario de la sociología en el plano educativo estaría dado por su posibilidad de esclarecerla, delimitarla y sobre todo, definirla aunque con timidez, como un asunto plural, el cual debía ser abordado desde la formación moral como una manera de evitar y salir de la anomia producida por la desarticulación de la conciencia colectiva como un efecto del debilitamiento de la solidaridad orgánica.

“el hombre no nace, se hace, pero no en un sentido a histórico e individualista, sino solo en la medida en que es producto de una sociedad concreta, en un espacio y un tiempo concreto”

Con esto, la mirada sociológica de la educación en Durkheim comprende como parte de su visión funcionalista de la sociedad, un predominio de los hechos sociales como funciones objetivables representativas de los sistemas y expresadas en las relaciones existentes de dicho sistema con sus partes. De ahí que las acciones o comportamientos de los grupos sociales sean vistos como “cosas”, que para el caso del sistema social, deben entenderse como algo más que la suma de los individuos y sus acciones particulares, para ser comprendidas como algo más cercano a un conjunto de partes institucionalizadas de manera sistémica con la que era posible dar cuenta de la totalidad de la conciencia colectiva, algo así como una forma material de solidaridad en la que debe prevalecer la heterogeneidad como un principio propio y necesario para las conexiones requeridas en la vida en comunidad (Filloux, 2001, p.3).

Para poder llevar a cabo esta mirada de funcionalismo social, Durkheim propone dos formas de solidaridad en sentido material. Una de orden mecánica propia de las dinámicas

primitivas de la sociedad y otro tipo de solidaridad de orden orgánica arquetípica de las sociedades modernas. De acuerdo con esto, la necesidad de una unidad moral entre los individuos vendría dada por la ausencia en creencias en sentido colectivo y la especificidad de las labores individuales de los grupos que llevan a un debilitamiento de la conciencia colectiva, donde la educación debe partir, para solventar sus vacíos y reestructurar de nuevo la colectividad perdida.

De acuerdo con esto, en sus cursos dictados en la Sorbonne en 1902-1903, publicados bajo el nombre de "L'éducation morale", Durkheim propone como uno de los puntos neurálgicos para dar pie a su proyecto de fortalecimiento de la conciencia moral el asunto de la enseñanza de la moral en la escuela o instrucción primaria (Durkheim, 2002, p.6); esto como base para pensar el problema de la educación no como había sido pensado desde una perspectiva universal, sino como un problema de método y transmisión generacional.

l'éducation et sociologie "Nous avons déjà déterminé, chemin faisant, deux éléments. Pour qu'il y ait éducation, il faut qu'il y ait en présence une génération d'adultes et une génération de jeunes, et une action exercée par les premiers sur les seconds. Il nous reste à définir la nature de cette action¹ (Durkheim, 2002, p.8).

De acuerdo con lo anterior, y si bien en Durkheim la educación opera como un hecho social, intergeneracional, esta debe verse como parte de un proyecto propio de cada época y momento histórico, al decir de Durkheim en su libro *Educación y Sociología* (1926), "cada sociedad considerada en un momento determinado, tiene un sistema educativo que se impone a los individuos de forma, generalmente, irresistible" (p. 41), de ahí que una educación que olvide esto y por el contrario, vaya sobre postulados en los que la historia se desvanezca, no puede ofrecer mayores beneficios a la sociedad. Como lo corrobora Usátegui (2003) al citar a Durkheim:

¹En el presente texto se ha optado por referir algunas de las citas en el idioma original de los artículos y libros. Esto con el fin de evitar problemas al intentar hacer traducciones no autorizadas y que pueden desencadenar en problemas de interpretación y tergiversaciones de la intención original del texto.

En Colombia [...] la educación aún se encuentra en un tramo complejo de relaciones donde son las políticas públicas, en el marco de un programa de desarrollo económico a través del Estado [...]

El porvenir no puede ser evocado a partir de la nada: no podemos construirlo más que con los materiales que nos ha dejado en herencia el pasado. Un ideal que se construye situándose en el lugar opuesto al estado de cosas existentes, es un ideal irrealizable, ya que no hunde sus raíces en la realidad. Por otra parte, está claro que el pasado tenía también su razón de ser; no habría podido durar si no hubiera ofrecido unas respuestas a unas necesidades legítimas, que no pueden desaparecer de la noche a la mañana; por consiguiente, no es posible hacer tan radicalmente tabula rasa de ellas, sin cerrar los ojos a unas necesidades vitales. Este es el motivo de que con tanta frecuencia la pedagogía no haya sido más que una forma literaria utópica. Nos daría mucha lástima de los niños a los que se les aplicase rigurosamente el método de Rousseau o el de Pestalozzi (p.7).

Así pues, la educación para Durkheim cumple una función fundamental de humanización, al convertir el estado egoísta del hombre al nacer, en un estado moral adecuado para vivir en sociedad. En este sentido, y al decir de Usátegui (2003), "el hombre no nace, se hace, pero no en un sentido a histórico e individualista, sino solo en la medida en que es producto de una sociedad concreta, en un espacio y un tiempo concreto (p.8).

En resumen, se podría decir que la propuesta de una sociología de la educación desde una perspectiva de la moral laica (*la morale laïque*) en Durkheim, nace en parte como una crítica a la tradición idealista de la educación heredada de los alemanes y en otra, como una manera de dar respuesta a la gran crisis generada por las ideas incumplidas de la modernidad, donde todo había caído en decadencia y ya no era posible encontrar una base moral lo suficientemente fuerte como para asir un proyecto colectivo de nación, siendo la educación ese medio para la recuperación del vínculo colectivo de la moral colectiva.

La mirada filosófica de la educación

La mirada filosófica de la educación se debe a Henry Marion y Alfred Epinas, según la mirada de estos dos filósofos, la educación y más precisamente la pedagogía, por su carácter teórico, opera como una ciencia liberadora de las tradiciones pedagógicas dogmáticas y rutinarias. Su método consistía en llevar la educación al plano científico para de allí direccionar las acciones disciplinares sobre la misma, a partir de una taxonomización de los elementos que componen la educación.

Esta mirada metodológica o de investigación racional se proponía como una manera de formular los fines que se debían tener en cuenta en la educación de los infantes, tanto para identificar los medios más adecuados como para cumplir con la finalidad de formación (Zambrano, 2005). Si bien este paradigma filosófico de la educación terminó cruzando sus ideales con la joven ciencia de la psicología, muchos de sus lineamientos filosóficos perduraron.

Ahora bien, el maridaje de filosofía y psicología presente en esta ciencia de la educación llevó progresivamente a pensar en una psicopedagogía que propendía por un estudio objetivo de la naturaleza humana como finalidad tanto de la psicología como de la filosofía. Para este fin, la ciencia de la educación desde la perspectiva psicofilosófica realizó una taxonomía de lo educativo y sus componentes de tal manera que tomó por "objeto de estudio especulativo a la educación, al niño, la escuela, la moralización y la socialización" (Zambrano, 2006, p.114).

Sin embargo, tal división hizo que surgieran al interior de esta temprana ciencia de la educación dos ideas sobre la educación. Una de corte generalista que seguía los lineamientos de la filosofía, y que concebía a la educación como una totalidad dada, su totalidad, al decir de Zambrano (2006) "era un asunto dado bajo todas las formas y aspectos, así como en toda variedad de manifestaciones, en la complejidad y profundidad de la misma vida" (p.114); con ello, la mirada filosófica sobre la ciencia de la educación infería en un estado casi ideal de la misma y al cual debía no solo adecuarse la acción educativa, sino la misma naturaleza humana, ya que en últimas esa

era su finalidad. Esta mirada propendía pues por una concepción general de la naturaleza humana apoyada en la moral, la metafísica y en parte en la sociología.

De otro lado, se encontraba una mirada especialista que defendían intelectuales, sociólogos y psicólogos desde la psicología y la sociología propiamente dicha. Así pues, para los especialistas de la ciencia de la educación, "la totalidad del asunto educativo constituía algo que se construye y se traduce por un fenómeno educativo parcial, un objeto que la teoría permite descomponer y explicar" (Gautherin citado por Zambrano, 2006, p.115).

No obstante, es de resaltar que ambas concepciones sobre la acción educativa, pese a tener concepciones parcialmente distintas, coincidían en que la naturaleza de la educación debía residir de manera casi exclusiva en la educación del niño (Zambrano, 2006), aspecto que hacía que fuera pensada a pesar de sus sutiles distancias en una sola ciencia de la educación en cuyo seno la filosofía se encargaría de direccionar la pedagogía a partir de premisas de liberación y tendencias ideológicas, que encontrarían su nicho de aplicación a través de su cruce con la psicología y propiamente, con el desarrollo de las neurociencias posteriormente.

La mirada psicológica de la educación

Si bien como se dijo anteriormente, el enfoque psicológico debe parte de su desarrollo al paradigma filosófico de la educación, los desarrollos propios del orden cognitivo como propuesta de la psicología educativa darían un giro radical de practicidad para comprender el fenómeno del aprendizaje supuesto en la educación. Sería Alexander Bain quien haría de este paradigma una poderosa fórmula para la medición del aprendizaje. Como propuesta, surge a finales del siglo XIX, en los libros "*Education as a science*" (educación como una ciencia) de 1872 y "*La science de l'éducation*" (la ciencia de la educación) publicado en 1888; este autor da a conocer la base psicológica para pensar la educación como una acción derivada de procesos de orden mental y cognitivo. Según esta mirada de la educación, se pretendía una

aproximación a la realidad educativa desde una perspectiva cognitiva en la que fuera posible hacer del acto educativo, una disciplina de procesos de aprendizaje susceptibles de ser analizadas a través de un test de aprendizaje.

Sin embargo, serían los trabajos de los franceses Alfred Binet y Théodore Simon en los estudios sobre desempeño en las tareas escolares en niños con discapacidad mental de las escuelas de París a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, que abrirían una nueva panorámica a los estudios y test sobre inteligencia. Para el año de 1905, Alfred Binet y Théodore Simon publicaron como fruto de sus investigaciones, 30 pruebas breves ordenadas de la más simple a la más compleja con las que se pretendía medir el nivel de aprendizaje de los niños. Posteriormente, en 1908 presentaron una escala modificada del primer test, que consistía en 58 tareas dispuestas por niveles de edad desde los 3 hasta los 13 años.

Con esta prueba de las tareas o escala modificada de Binet-Simon, se determinaba según el número de tareas realizadas la edad mental del niño; donde la incapacidad para responder de manera satisfactoria a menos de la mitad llevaría a la determinación o asociación con problemas y retraso mental. Para el año de 1911, los psicólogos presentaron una versión final de la escala, pero dado que en ese mismo año Binet murió de manera inesperada, los avances pasaron a ser dominio de otro país. No obstante, lo relevante de los avances de la psicología en el campo educativo se traduce en haber incluido la variable de desempeño como una condición medible de la inteligencia, aspecto que dio todo un giro a la manera como era pensada y concebida la educación en la tradición.

La denominada psicología experimental de Binet, como se le conoce a su trabajo, logró a manera de contraste con las tendencias contemporáneas de la época, dar un giro al estudio objetivo de las funciones psíquicas, que atomizaban los estudios sobre la inteligencia a partir de su taxonomía. Binet por el contrario, propuso una mirada general de la manera cómo se debían abordar los estudios sobre inteligencia, capacidad y función intelectual de los niños, este cambio en la mirada es lo que hoy se conoce como psicometría o ciencia de medición cognitiva o de capacidad intelectual, que tendría

sus inicios en las pruebas citadas con anterioridad y desarrolladas al lado de su colega Théodore Simon.

En consecuencia, la ciencia de la educación, particularmente la heredada de la mirada especialista de la psicología experimental, contribuiría de manera radical a un cambio en el paradigma educativo del siglo XX y los posteriores estudios sobre inteligencia llevados a cabo en Norteamérica y Gran Bretaña.

Ciencias de la educación

El segundo momento histórico es el periodo que se inaugura después de la segunda guerra mundial, y que está representado por: Gastón Mialaret, Maurice Debesse y Jean Chateau. Esta segunda escuela de reflexión sobre lo educativo y pedagógico será la encargada a partir de una lectura analítica y crítica, de la tradición en que se había teorizado y reflexionado acerca de estos dos campos conceptuales, en crear un programa de pedagogía que si bien tenía como base la tradición de la ciencia de la educación, proponía una nueva dimensión a manera de paradigma con la cual, institucionalizar ya no una ciencia de la educación, sino unas ciencias de la educación cuyo alcance ya no se basaba solo en una mirada disciplinar, sino en una apertura de significados de impacto social, político y cultural, donde lo educativo y pedagógico pasarían a ser pensados como campos conceptuales y simbólicos de interacción de los individuos.

De ahí que el nuevo paradigma insistiera en la necesidad de pensar la educación desde diversas ciencias, como una forma de contribuir a las demandas y necesidades del ámbito democrático y social.

Partiendo de sus orígenes, si bien las ciencias de la educación tienen su institucionalización en París en 1967 como cátedra oficial, ya en Ginebra en el año de 1912, el psicólogo Eduardo Claparède había fundado el instituto *Jean Jacob Rousseau* dedicado a las ciencias de la educación. Este instituto fue creado para suplir la falta de formación de los maestros de un lado, y la necesidad de fundar una fuerte tradición científica de la pedagogía como

ciencia explícita de la educación, la cual debía ser acompañada por otras ciencias para su pleno desarrollo. Al decir de Claparede (1912):

El proyecto de un instituto de este género deriva de una doble constatación: de una parte, la preparación psicológica y pedagógica de los maestros es insuficiente, de otra parte, ninguna medida ha sido tomada para asegurar los progresos y desarrollos de la ciencia de la educación. Estas dos lagunas son las que nuestro instituto pretende reformar y mejorar (p. 5).

Bajo esta perspectiva, se inicia pues un nuevo comienzo para centrar la pedagogía como un estudio de la psicología del niño, y como una forma de materializar las prácticas psicológicas experimentales a través de la reflexión y práctica pedagógica.

En la mirada francesa, las ciencias de la educación van a tener como figuras representativas a Maurice Debesse, Gaston Mialaret y Jean Chateau. El profesor Maurice Debesse, heredero de la Francia entre guerras, constituiría una de las figuras más importantes del siglo XX al momento de referir o hacer alusión a las ciencias de la educación. Su temperamento intelectual y don humano le forjaron seguidores y reconocimiento internacional. Escribe Irena Wojnar al hablar de Debesse, que este solía decir: "que un educador no era un pontífice, que tenía que saber sonreír, y sonreír de buena gana, porque de lo contrario se había equivocado de vocación" (Wojner, 2003, p.1).

Este carácter humano y a la vez académico en Maurice Debesse, permiten advertir que su investigación acerca de la riqueza de la realidad infantil consistía más que en un simple psicologismo de la educación, al decir de Wojner (2003), "no se trataba de una psicología aplicada a la educación, ni de una educación únicamente fundamentada en principios psicológicos. Se trataba más bien de cierta actitud que le permitía pensar y actuar como un pedagogo" (p.4); dicha actitud en la obra de Debesse permite evidenciar tres caminos para pensar lo educativo y su relación con el plano de estudios sobre infancia y escuela nueva prolíferos en la época. El primero, la interacción entre práctica y teoría; el segundo, las etapas del desarrollo del individuo; y por último, los contenidos de los saberes a transmitir. Si bien

estos caminos pueden brindar una ruta para la comprensión en las investigaciones de Debesse, no se podrían considerar en su generalidad como su única forma de investigación del plano educativo y pedagógico, pues como lo confirma Wojner, "Maurice Debesse no disimulaba sus propias preferencias intelectuales, ni sus fuentes de inspiración" (p.4); pues si bien no desconocía la tradición intelectual francesa, ni los aportes de los intelectuales de su época, muchas veces tomaba distancia para dejarse guiar por cierto tipo de intuición intelectual y humana acerca de los asuntos de la educación.

Dejando de lado lo anterior, las investigaciones de Maurice Debesse vistas desde una óptica histórica, podrían vincularlo a la escuela especialista heredera de la ciencia de la educación de Alfred Binet, pues en sus investigaciones es posible advertir el concepto de niñez como un objeto biológico y humano de estudio, un campo conceptual amplio de interacción. Así lo demuestra la interpretación que hace Irena Wojner (2003) del trabajo del profesor Debesse "para él, el niño no era solamente un -objeto de estudio- sino un ser humano de carne y hueso que se merece a la vez la curiosidad del investigador y su más sincera amistad" (p.5).

En síntesis, los aportes de Maurice Debesse en el ámbito psicológico de la educación se traducen en haber logrado un giro al saber psicológico en la práctica educativa de las escuelas francesas, al darle un papel no solo biológico a la conocimiento del niño y del adolescente, sino al haber incluido dentro de esta ecuación la dialogicidad entre maestro y estudiante desde una mirada humana, social, psicológica y biológica de los individuos. Como lo propone en su libro *Las etapas de la educación*, en el cual propone que las etapas del desarrollo del niño corresponden a realidades distintas que posibilitan la diferenciación de las modalidades de la acción educativa, siendo la misión del educador, favorecer el acceso a esa madurez (Wojner, 2003).

Otro de los representantes de mayor influencia en las ciencias de la educación de 1967, sería Gaston Mialaret. En un artículo publicado en 1978 en la revista *Revue Française de pédagogie* titulado "Les sciences de l'éducation", Mialaret presenta una reflexión alrededor de lo que significa la educación,

para este la educación debe entenderse desde su noción amplia, es decir, como sistema, como producción y como procesos. El primero relativo a lo institucional, lo segundo a los resultados de las prácticas al interior de esas instituciones y lo tercero, como las relaciones que se dan para los resultados entre los agentes, que para el caso del análisis que hace Mialaret, son múltiples. Al decir de Mialaret (1978) "los agentes educativos son considerablemente múltiples y esto, es restrictivo de los seres humanos² (p.3).

De ahí, que para Mialaret (1978) la posibilidad de poder llegar a una definición de lo educativo representa un choque o encuentro con lo complejo, que representa la medida de los problemas educativos, de su diversidad de factores que determinan y condicionan la situación educativa. En consecuencia para Mialaret, las ciencias de la educación por ocuparse de la educación no como un concepto, sino como una situación, presentan un modo de abordaje diverso, "unies par leurs objet, les sciences de l'éducation sont diverses par leur nature, leur origine et leur méthodes.. l'explication d'un fait d'éducation n'est jamais simple" (p.3).

En consecuencia, en la mirada integral que propone Gaston Mialaret de la educación como una situación diluida en las investigaciones de la ciencia de la educación en la que además, intervienen la psicología y la pedagogía, la situación educativa como él la denomina, no es susceptible de ser definida solo en virtud de una ciencia o práctica.

Jamais la science n'a établi de jugement de valeur... et la situation éducative ne se ramené, ni á des formules mathématiques, ni d'ailleurs á des recettes pragmatiques. Au moins, peut-on souligner le role d'aide et d'épanouissement que représentent les sciences de l'éducation, surtout pour les formateurs de formateurs (Mialaret, 1978, p.4).

Así pues, y para cerrar la perspectiva educativa propuesta por Gaston Mialaret, se debe considerar en el desarrollo de las ciencias de la educación, una

²"Les agents éducatifs se sont considérablement multipliés, il est restrictif les ramener á des êtres humains: cas des appareillages, des groupes... que les procédures se sont vivifiées, que le sens de la flèche éducative".

comprensión de lo educativo y lo pedagógico y las prácticas y reflexiones que de ellos se desprenden, no solo desde una dimensión epistemológica, sino también desde una dimensión humana, aspecto en el que está de acuerdo con su contemporáneo Maurice Debesse.

Por último y sin pretender decir que aquí se agota la mirada cartográfica sobre el desarrollo y evolución de la ciencia y ciencias de la educación, se pasará a referir los aportes que el sociólogo Pierre Bourdieu hizo sobre la educación francesa, y su principal aporte que bien podría enmarcarse sobre una pregunta que aparece en un libro llamado "*Perpectives documentaires en sciences de l'éducation*", que pregunta sobre la utilidad o inutilidad de la escuela y de inmediato pasa a referir la obra los herederos (*les héritiers*) de Bourdieu para fijar un punto de reflexión poco común en la época. La cuestión por analizar críticamente el sistema educativo, ese sistema que ya Mialaret había visto como uno de los campos del universo educativo, para hablar de lo que bien podría decirse había perdurado como un optimismo sobre el sistema y en especial, sobre las estructuras de la enseñanza escolar y poner en evidencia cierto tipo de estructuras alienantes del poder, las cuales debían ser pensadas de manera crítica como ya en Latinoamérica se hacía en figura de Paulo Freire.

De este periodo crítico de la reflexión sociológica educativa francesa se pueden citar varios académicos que centraron su esfuerzo en mostrar las fisuras del sistema y en proponer nuevas miradas sobre las prácticas, pensamiento e investigación educativa y pedagógica. Así por ejemplo, en 1967, año en el que se institucionalizan las ciencias de la educación y hasta 1977, en el paradigma crítico de las ciencias de la educación se verán una serie de publicaciones destinadas a una reflexión menos filosófica y más científica o moral sobre la educación, para darle lugar a un tipo de pensamiento político sobre la misma.

Dés 1967, Guy Avanzini posait avec les problèmes de l'éche scolaire. Dé une facón plus globale, analysant le statut périmé des enseignants et l'acquis de l'éducation nouvelle, Jacques Wittwer militait Pour une révolution pédagogique (Ed. Universitaires). Avec son livre La manière d'être lecteur, Jean Foucambert, en

1976, attire l'attention sur la méthodologie de la lecture. Jean Hassenforder publie, en 1972, deux ouvrages importants: La bibliothèque, institution éducative (Cambrai, lecture et bibliothèque) et L'innovation dans l'enseignement (Casterman). Se développe alors en France le réseau des centres documentaires dans les établissements scolaires. Les expériences pédagogiques de "travail sur documents (dit indépendant, puis autonome) font l'objet d'un volume collectif dirigé par Jean Hassenforder et G. Lefort: Une nouvelle manière d'enseigner: pédagogie et documentation" (Hassenforder, 1980, p.15).

En sentido estricto del autor que nos ocupa, si bien no pertenece de manera directa al paradigma de las ciencias de la educación, sigue presente en él una fuerte reflexión acerca del papel de la educación en la construcción y estructuración de las dinámicas sociales. De acuerdo con lo anterior, la obra sociológica de Pierre Bourdieu se inscribe dentro de una tradición que bien podría ser vista desde el paradigma de ciencia de la educación, ya que en muchos de sus planteamientos, la sociología aparece transida de científicidad analítica, en la que sus planteamientos deben entenderse como hechos objetivables, los cuales y en esto sigue la tradición del pensamiento durkheniano, no se construyen a partir de prenociones sino de un sistema de relaciones expresamente construido (Morales, 2008).

Es decir, el juego de la interpretación y explicación sociológica en Bourdieu parte de una crítica a las prenociones o doxa en sentido estricto sobre lo que se suele construir el conocimiento objetivo del mundo, para instalar en su lugar toda una noción con rigor científico de la manera como la sociología debe acceder al conocimiento del mundo, de ahí la necesidad de pensar los fenómenos como hechos de orden social susceptibles de ser analizados.

Así pues, la dote epistemológica del método propuesto por Bourdieu se plantea como un método racional, del cual se debe partir para interactuar y explicar la realidad. Esta vía de lo racional a lo real le permitirán plantear desde una mirada estructuralista, la superación de la dicotomía objetividad/subjetividad, o lo que para el caso de la sociología implica la distinción individuo/sociedad. En Bourdieu, tanto la sociedad como los individuos que la conforman están inmersos en

las dinámicas de una estructura susceptible de ser analizada desde la teoría de los campos sociales, de ahí que

el campo está definido en la obra de Bourdieu como un conjunto de estructuras predisuestas a funcionar como estructuras estructuradas que mediante la práctica son capaces de reproducirse, dando sentido y origen a la noción de habitus y por lo tanto, a las representaciones de la realidad (Morales, 2008, p.157).

Para el caso concreto de su influencia en la reflexión educativa, Bourdieu al igual que Durkheim, plantean que los individuos son fruto de la tradición social y las dinámicas o lógicas en las que se encuentran inmersos.

No obstante y a diferencia de Durkheim, Bourdieu propone pensar esas interacciones entre sociedad e individuo desde dos campos conceptuales bien amplios denominados *campo* y *habitus*. Estas categorías legitimadas en el ejercicio de investigación le llevarían a postular su gran aporte a la reflexión educativa, según la cual en un sistema educativo en el que se presupone la democracia como una manera equitativa de formación, se olvida continuamente la realidad de los niños que se pretende formar, con lo que el sistema pasa a ser básicamente un sistema reproductor de desigualdades.

Sin embargo, esta manera de reproducción de la desigualdad según Bourdieu (1996), no debe ser tomada como una intención explícita del sistema, pues el sistema educativo carece de voluntad, por lo que sería más preciso hablar de la escuela como uno de los tantos mecanismos de reproducción del sistema social en el que "la autoridad pedagógica implica necesariamente como condición social de su ejercer la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia que tiene la tarea de ejercerla" (Bourdieu y Passeron, 1996, p.25). Pensado el sistema educativo desde esta perspectiva, parece que su función principal fuera la de reproducir *ad infinitum* un sistema homogéneo y diferenciado de clases y oportunidades de los individuos en él inmerso.

Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de

que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias como para la reproducción de una arbitrariedad cultural cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases (Bourdieu y Passeron, 1996, pp.25-26).

Robert Desnos presenta en una metáfora algo pintoresca la función del mecanismo educativo antes descrito así: "del blanco huevo del pelícano sale un pelícano que pone otro huevo, también blanco y cerrado, fuente de una infinita cadena de pelícanos y de huevos, si nadie interviene y los fríe" (citado por Bourdieu, 2006, p.26).

Bourdieu y Passeron partirán para su análisis del sistema educativo de seis categorías en las que encierran gran parte de su análisis sociológico de la educación, así como su crítica y reflexión de la misma. Estas categorías son:

1. Acción pedagógica
2. Autoridad pedagógica
3. Trabajo pedagógico
4. Autoridad escolar
5. Trabajo escolar

Estas categorías presentes en el libro "*La Preproducción, Teoría del Sistema de Enseñanza*" (1979) ofrecen una radiografía crítica y analítica del sistema educativo francés en el que según Bourdieu y Passeron, se ejerce un poder a manera de violencia simbólica sobre los agentes en formación, aspecto que hace decrecer sus posibilidades de acceso. De acuerdo con estos autores, "toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder, de una arbitrariedad cultural" (Bourdieu y Passeron, 2006, p.45); de ahí que su exposición se extienda de manera analítica a su obra "*Los Herederos*" (2003), libro en el que se presenta de una manera abierta el problema de accesibilidad de las clases menos favorecidas al sistema educativo. El libro en sí, es fruto de una investigación que tiene por objeto explicar por qué ante un sistema aparentemente igualitario, se oculta una dinámica de desigualdad marcada por la posibilidad al acceso y elección fruto de

una herencia o capital cultural determinado por el *habitus*.

Es más probable que la elección sea limitada cuando los estudiantes pertenecen a un medio más favorecido... como regla general, la restricción de las elecciones se impone a la clase baja más que a las clases privilegiadas y a las estudiantes más que a los estudiantes, siendo la desventaja mucho más para las mujeres que provienen de un origen social más bajo (Bourdieu y Passeron, 2009, p.29).

No obstante, y como ya se había advertido párrafos atrás, no se puede caer en el error de pensar que esto sucede debido a una especie de conspiración del sistema para con las clases populares, sino a cierta disposición de las estructuras sociales en las cuales la herencia cultural de las clases sociales no siempre permiten un acceso o una elección "inteligente" de cómo relacionarse o insertarse en el sistema, de ahí que si bien y pese a que el sistema educativo sea democrático y accesible a todos por igual, Bourdieu y Passeron a partir de sus investigaciones, concluyen que el legado, a manera de capital cultural, resulta una variante determinante para que esa democracia explícita o implícita en el sistema se dé de manera efectiva, por lo que implica que el sistema educativo bajo la mirada de Bourdieu y Passeron no sea más que un mecanismo de reproducción de desigualdades.

A manera de conclusión

Como cierre de esta aproximación general al panorama o paradigma educativo francés, se pueden intuir varios elementos que fuera de ser una muestra representativa del sistema educativo y la manera en que ha sido pensado como una mezcla de varias de las ciencias sociales, lo que resulta de mayor relevancia es el hecho que dicho panorama brinda luces a procesos y concepciones sobre lo que significa lo educativo, y que hoy día pueden ser leídos en el panorama de las instituciones educativas como problemas de cierta actualidad, y que pese a la distancia temporal en la que fueron formuladas, parecen ser actuales al momento de someter un determinado enfoque educativo al crisol del análisis socio cultural.

En Colombia, por citar un ejemplo, la educación aún se encuentra en un tramo complejo de relaciones donde son las políticas públicas, en el marco de un programa de desarrollo económico a través del Estado, los que determinan las dinámicas y posibilidades del sistema educativo mismo.

De ahí, que concepciones como las de Durkheim al referir el papel de la educación como un modelo a escala de lo social, o en Bourdieu al desprender de las prácticas del sistema escolar las nociones de dominio y violencia simbólica, parecen estar haciendo justicia al sistema de educación colombiano, para el cual las políticas del deber ser están al pleno y en el que además se suele privilegiar cierto tipo de reproducción de subjetividades técnicas e instrumentales con las que se pretende estar dando salida a una crisis que si bien, es incapaz de dar noticia de la crisis social y cultural por la que atraviesa el país, menos ha podido impactar de manera favorable las condiciones mínimas para las cuales fueron pensadas las reformas y el modelo educativo mismo, es decir, como un sistema capaz de dar salida a la crisis económica a través de la tecnificación y tecnologización del conocimiento.

Así pues, lo que cabría esperar de un sistema educativo que ha recibido ecos de modelos externos a su realidad es la posibilidad de auto regenerarse y comprenderse desde sus propias realidades; pero ello solo sería posible si lo educativo a la manera del enfoque filosófico de lo educativo de Henry Marion, entrara como parte de la premisa reflexiva del espacio educativo y de la escuela misma.

Pero en su lugar, lo que se advierte es una especie de lucha invisible que ha generado una desazón general tanto de los actores inmediatos de lo educativo, como de sus referentes de acción, para quienes las políticas educativas no responden a las necesidades de la sociedad, pero tampoco en esa conciencia de incapacidad política son capaces de reconocer la necesidad imperante, de sino deconstruir la concepción de escuela, sí por lo menos re-significar o actualizar lo que esta significa para el presente, donde su capacidad de acción ha quedado reducida al mínimo, merced de la propia visión reduccionista con la que se le ha vendido. Es decir, como un sistema para el trabajo, y no para la formación de mejores sociedades y un

nivel cultural acorde a los sueños y necesidades de la población, más allá de una premisa utilitaria y reproductora de sujetos sin capacidad crítica y renovadora.

Referencias

- Bain, A. (2003). *La Ciencia de la Educación*. Ediciones el aleph.com. Recuperado el 24 de agosto de 2013, de <http://www.elaleph.com/libro/La-ciencia-de-la-educacion-de-Alexander-Bain/600188/>
- Besse, J. M. (2007, julio-diciembre). ¿Una psicología de la educación? *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, 5. Recuperado el 20 de agosto de 2013, de http://www.uv.mx/cpue/num5/inves/besse_psicologia_educacion.html
- Bourdieu, P. (2007). *El Sentido Práctico*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). *La Reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los Herederos, los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Durkheim, É. (1922/2002). *Éducation et Sociologie*. Recuperado de http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.pdf
- Durkheim, É. (1934/2008). *L'éducation Morale. Cours de sociologie dispensé à la Sorbone en 1902-1903. Une édition électronique réalisée à partir du libre d'Émile Durkheim, l'éducation morale*. París: Librairie Felix Alcan.
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France. Des origines a la renaissance*. Saint-Germain: Librairie Felix Alcan.
- Filloux, J.C. (2001). Emile Durkheim. *Prospects. The quarterly review of comparative education*, 3(1/2), 303-320. Paris: UNESCO. Recuperado

el 22 de Agosto de 2013, de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/durkheie.pdf>

- Gautherin, J. (2007). *Science de l'éducation, République et Républicains (France, 1883-1914)*. Institut des sciences te pratiques d'éducation et de formation UMR, education et politiques (Lyon2-INRP) Université de Lyon. Recuperado el 24 de Agosto de 2013, de http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Jacqueline_GAUTHERIN_539.pdf
- Hameline, D. (1999). Edouard Claparade. *Perspectivas, revista de educación comparada, XXIII(3/4)*. Recuperado el 22 de agosto de 2013, de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/claparedes.PDF>
- Hassenforder, J. (1972). *Perspectives Documentaires en Sciences de L'Education*. Paris: Centre de Documentation Recherche de l'Institut National de Rerecherche Pédagogique J'INRP.
- Mialaret, G. (1978). Les Sciences de l'éducation. *Revue Francaise de pédagogie, 42(1)*, 81-84. Recuperado el 23 de agosto de 2013, de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1978_num_42_1_2134_t1_0081_0000_2
- Morales Zúñiga, L.C. (2009). Durkheim y Bourdieu. Reflexiones sobre educación. *Revista Reflexiones, (88)*, 155-162.
- Usategui, B. E. (2003). La Educación en Durkheim: ¿socialización versus conflicto? *Revista Complutense de Educación, 4(1)*, 175-194. Recuperado el 22 de agosto de 2013, de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303120175A>
- Wojnar, I. (2003). Maurice Debesse. Perspectivas. *Revista trimestral de educación comparada, XXXIII(3)*. Recuperado el 23 de agosto de 2013, de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/debesses.pdf>
- Zambrano, L.A. (2006). *Contributions to the Comprehension of the Science of Education in France Concepts, Discourse and Subjects*. Recuperado el 22 de agosto de 2013, de <http://aiu.edu/applications/DocumentLibraryManager/upload/Tesis%20Final%20Armando%20Zambrano.pdf>
- Zambrano, L. A. (Julio-Diciembre, 2012). Especificidad Discursiva de la Pedagogía en Francia. Cartografía de un Discurso. *Revista Praxis*. Recuperado el 22 de agosto de 2013, de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v16n2a03leal.pdf>
- Zambrano, L. A. (2013). Pedagogía Experimental, Psicopedagogía y Ciencias de la Educación. *Revista Pilquen, XV(10)*. Recuperado el 20 de agosto de 2013, de http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Pscio%2010/10_Zambrano_Colaboracion.pdf.