

EL SUJETO EN LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN FRANCIA

ARMANDO ZAMBRANO LEAL
adire@uniweb.net.co

UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI - UNIVERSIDAD DEL VALLE

“Una sociedad emancipada no sería un estado de uniformidad, sino la realización de lo general en la conciliación de las diferencias”
Th. W. Adorno

Resumen

La presente contribución busca dar cuenta de la importancia que ha adquirido el Sujeto como perspectiva gramatical e histórica en las denominadas Ciencias de la Educación en Francia. Esta cuestión hace parte de las lecturas críticas que venimos realizando sobre este paradigma luego de algo más de doce años de vivencias y prolongados estudios. Como todo objeto histórico, ésta aparece con voz en la distancia, producto de la reflexión serena y resultado de nuestras preocupaciones intelectuales.

Palabras clave: sujeto, ciencias de la educación, hecho educativo, institucionalización, momento pedagógico

Abstract

THE SUBJECT IN EDUCATION SCIENCES IN FRANCE

The following contribution aims to acknowledge the importance that the Subject has acquired as a grammatical and historical perspective in what are called Education Sciences in France. This issue is part of the critical lectures we have been doing on this paradigm after more that twelve years of personal experiences and continued studies. As with all historical objects, this one appears with a voice in the distance, a product of calm thought and a result of our intellectual concerns.

Key words: subject, education sciences, education fact, institutionalization, pedagogical moment.

Fecha de recepción: 21-01-05 • Fecha de aceptación: 26-01-05

Artículos

Las Ciencias de la Educación en Francia articulan una gramática compleja, y en tal sentido, su comprensión presupone la *traductibilidad* de una lengua a otra. Al decir de Gadamer, la traducción de un texto siempre se hace desde el mundo del traductor, lo cual implica la postulación de una lucha de sentidos. Por eso la tarea de la traducción goza siempre de una cierta “libertad”. Presupone la plena comprensión de la lengua extranjera, pero, aún más, la comprensión del sentido auténtico de lo manifestado¹. A través de este mecanismo se intenta develar, en clave hermenéutica, la comprensión de algunos fenómenos y conceptos contemporáneos que circulan en las Ciencias de la Educación. Estas cuentan hoy con apenas tres décadas y cinco años de vida pública², siendo su núcleo central el hecho educativo. La literatura producida en el interior de la disciplina permite observar, entre muchos otros logros, la comprensión de lo escolar, forjamiento, delimitación y consolidación de regiones conceptuales, construcción de una identidad paradigmática estable, demarcación de un espacio discursivo donde son tratadas las cuestiones relacionadas, directa o indirectamente, con la Educación, la Formación, la Pedagogía y la Didáctica y sus problemas derivados hacia campos científicos como la política, la filosofía, la historia, la lingüística, la ética, etc.³

En relación con su objeto, la *multirreferencialidad*⁴ serviría tempranamente para develar su complejidad. En su delimitación epistemológica, el objeto acontece como resultado de los intensos debates académicos y de las decisiones estatales que tuvieron lugar en la segunda mitad del siglo XX. Para algunos intelectuales, la evidente nubosidad del objeto en cuanto a sus límites y conceptos, reflejaba la fragilidad del sistema de pensamiento educativo de la preguerra. En general, se podría advertir que la intelectualidad de la educación tardíamente se preocupó por consolidar un campo de referencia que le permitiera explicar, sedimentar y encauzar democráticamente el devenir del ciudadano y su educación.

Si bien el objeto del paradigma aparece ante la mirada del estudioso como extremadamente complejo, hoy este deja entrever una cierta gramática de pensamiento, y por tal razón impide ser interpretado como algo dado, sin historicidad o prefijado en la literatura desde alguna definición arbitraria

proveniente de la pluma de los teóricos más representativos de la disciplina. Su surgimiento acontece en las entrañas del concepto de educar, encontrando así su grado de validación en los conceptos de formación y de cultura⁵. En torno a estos tres conceptos, emergerán, de manera autónoma, la Pedagogía y la Didáctica. Estas se han de comprender como compuertas que alimentarán, a finales del siglo pasado, el debate contemporáneo sobre la epistemología de la disciplina, re-configuración del objeto, delimitarán problemas y producirán respuestas que beneficiarán el conjunto de las Ciencias de la Educación. De otra manera, tanto la Pedagogía como la Didáctica han devenido un gran soporte para el conjunto del paradigma, al punto de gestar una necesaria relación y solidaridad epistémica.

Si hoy esta disciplina universitaria cuenta con cinco grandes conceptos operantes, los problemas tratados en su interior, desde distintos modelos de inteligibilidad, evidencian la existencia de una naturaleza en evolución. El pensamiento educativo así lo demuestra, en especial la producción de teorías pedagógicas de referencia. En general, se podría adelantar que la naturaleza compleja de los problemas de las Ciencias de la Educación y sus diversas miradas discursivas tienen como fundamento el hecho educativo, ante el cual el Sujeto es expuesto a una doble lectura. Por una parte, pareciera existir un conjunto determinado de teorías pedagógicas para las cuales el Sujeto actúa de manera pasiva y, de otra parte, teorías pedagógicas de la pregunta, fundadas sobre la base de los constructivismos para las cuales el Sujeto es un ser activo y determinante en su construcción y estructuración⁶. Se podría afirmar que tanto las unas como las otras buscan esclarecer el problema de la libertad y la autonomía, y que, por tanto, estos dos conceptos, herencia del pensamiento ilustrado, continúan alimentando las cuestiones que emergen en el Sujeto como sujeto de educación y su lugar en el hecho educativo⁷, cuyas fuentes teóricas proceden, en especial, de la Psicología, el Psicoanálisis, la Filosofía y la Pedagogía.

Por su naturaleza múltiple y plural⁸, nos limitaremos a postular que el Sujeto puede constituir una excelente entrada para comprender la historia de los aprendizajes y de la enseñanza. Su comprensión se hará desde el concepto filosófico de la *Otredad*, pues aparece aquí, en oposición al individuo, gracias a los aportes de la filosofía del rostro⁹, lo cual, esperamos, nos permitirá reflexionar los decursos de lo escolar y lo educativo en la contemporaneidad. Esta alternativa ocasiona una opción histórico-gramatical a fin de posibilitar nuevas lecturas e interpretaciones sobre los sentidos de lo escolar en una sociedad como la francesa, la cual decidió, en un período histórico muy reciente, encarar problemas tales como la diferencia y el multiculturalismo.

Para alcanzar nuestro cometido, metodológicamente abordaremos el problema desde dos perspectivas centrales: por una parte, nos remitiremos con alguna frecuencia a los trabajos críticos de ciertos autores y, por otra, intentaremos organizar nuestro andamiaje argumentativo desde la pedagogía diferenciada. En particular, nos apoyaremos en los aportes teóricos de Meirieu, Legrand y Beillerot y las posibilidades de re-construcción que ha tenido el presupuesto teórico del modelo pedagógico enunciado.

Génesis y consolidación del paradigma

En 1883 la sociedad Francesa denominaba bajo el título de la “*ciencia de la educación*” unos cursos muy cortos que versaban sobre educación y pedagogía; y que estaban articulados a la cívica, la moral y buenas costumbres, los cuales eran dictados por algunos profesores de filosofía en las Alcaldías de ciudades como París, Caen y Bordeaux¹⁰. Debido a la falta de una definición sobre educación y formación, estos cursos no estaban articulados a un campo epistemológico delimitado¹¹. A la par, los psicólogos se interesaban más por el desarrollo de la inteligencia que por los asuntos sociales ligados con la compleja tarea del educar. El desarrollo de la inteligencia había alcanzado un avance tal que parecía que podría explicar ciertos problemas del aprendizaje escolar¹², aunque aspectos como la relación social y política, las cuestiones vivas de la cultura, la epistemología de los saberes quedaban al margen de dicho desarrollo.

La “*ciencia de la educación*” no constituía un paradigma de referencia para la sociedad francesa. Mientras por esta misma época, en otros países como Alemania, Inglaterra, Suiza, Rumania, etc., los asuntos del educar eran tratados desde un paradigma constituido históricamente, en Francia, los acercamientos al tema circulaban por fuera de un modelo de referencia. Cabe resaltar que la sociedad francesa poseía tres principios políticos de referencia (Libertad, Igualdad y Fraternidad), pero al no existir un paradigma educativo debidamente consolidado, estos gravitaban en un espacio de “*buenas intenciones*”. Si bien dichos principios se presentaban como grandes campos ordenadores, desde los cuales se pudiera pensar la cuestión del Sujeto en la sociedad, el educar circulaba por fuera de toda preocupación social y política estable. Tal vez por ello, problemas sociales y políticos como el de la democracia quedaban planteados de manera formal¹³, y aunque las cuestiones de sexo y pertenencia social emergían como realidad inconfundible, la escuela seguía siendo “*colonialista*” propiciando grandes equívocos en las formas de entender lo escolar¹⁴.

Frente a esta realidad, el sociólogo Emile Durkheim en 1917 dotaría a la sociedad francesa de una definición de educación¹⁵, la cual prevalecerá, en su esencia, hasta nuestros días. Dicha definición provocará un cambio radical en las percepciones reinantes hasta entonces sobre el educar, pues se delimitará el objeto de la educación, se reconocerá la complejidad de dicho objeto, se hablará, inclusive, de la pedagogía como una teoría práctica, permitirá aproximar un conjunto de ciencias al estudio y explicación del acto educativo. Para este sociólogo, la educación es una acción de socialización -entre un adulto y un *enfant*-, y esta se entenderá como la inserción en el conjunto de patrones culturales de la sociedad donde vivirá el recién nacido. No se puede educar al otro si éste no es objeto de miramientos cercanos y sociales. En general, la génesis del paradigma contemporáneo de las Ciencias de la Educación en Francia, encontrará su punto de partida en la obra clásica de este sociólogo, en especial, en su libro *Sociología de la educación*.

Contemporaneidad de las Ciencias de la Educación

Gracias a los aportes del padre de la sociología francesa, hacia 1957 cinco intelectuales se dieron a la tarea de construir y organizar un paradigma de referencia para pensar el educar y el formar. Los profesores Jean Vial, Guy Avanzini, Debesse, Château, y Gaston Mialaret devienen, rápidamente, los cinco mosqueteros del paradigma actual¹⁶. Estos cinco profesores se dieron a la tarea de leer, en un primer momento, la obra de Durkheim, luego la confrontaron con los desarrollos paradigmáticos alcanzados en algunos países vecinos¹⁷ encontrando así, los argumentos para defender la idea de la pluralidad y complejidad del hecho educativo.

De esta manera, la búsqueda intensa en la significación del educar señalará que dicho concepto está ligado a la pregunta por el hombre. ¿Qué es el hombre para que éste tenga que ser educado?, constituyó una de las cuestiones trascendentales en los debates internos hacia la consolidación de un paradigma de referencia. El hombre es una cuestión con bastante arraigo en las ciencias humanas, para lo cual se parte de la base del tiempo, el espacio y el deseo. No puede haber hombre por fuera de una mirada sobre su infinito, sobre su plasticidad y su coherente búsqueda de libertad. Lo que denominamos hombre es una construcción que se teje en los intersticios del educar. Estos cinco intelectuales comprendieron que la sedimentación del término estaría dada por la cuestión sobre el hombre como un objeto central del educar. Así se entenderá que educar es

procurar una libertad en el Sujeto, es significarlo en su ser a través del tiempo, el espacio y el deseo. Solo en la pregunta por las cuestiones del programa biológico, por los intensos miramientos sobre la condición de *inacabamiento* y las formas culturales propias de su actividad, el educar puede decir lo que el hombre es, pero no lo que llegará a ser. Para esta y otras cuestiones, la filosofía alemana e inglesa jugarían un papel muy importante en el cometido de los forjadores del paradigma.

En la lectura realizada al texto de Durkheim, ellos encontrarían que la educación es un asunto lo suficientemente complejo para ser tratado por una sola ciencia. De ahí se deduce que las Ciencias de la Educación se organicen, solidariamente, en el conjunto de las ciencias humano-sociales, biológicas y exactas, todas ellas interesadas por las cuestiones vivas sobre el educar y cuyo objeto común de estudio será el hecho educativo. El 2 de febrero de 1967 se sanciona el decreto por el cual se crean los Institutos y Facultades de Ciencias de la Educación en las universidades francesas¹⁸ y se le otorgan las facultades para que estas puedan expedir la licencia, maestría y doctorados en la disciplina.

Desde esta fecha, el paradigma se constituye en un campo que organizará los conceptos y problemas relacionados con la educación de los Sujetos, propiciará cambios importantes en las prácticas formativas de los docentes y devendrá un lugar complejo, donde las cuestiones sociales, políticas, antropológicas, éticas y morales del educar serán tratadas en un cuerpo único de acción y reflexión. Los problemas escolares abordados a partir del nacimiento de las Ciencias de la Educación serán disímiles, variados y complejos. En cuanto a su objeto, su delimitación estaría dada por un conjunto de factores intencionales o no, procedentes todos de una racionalidad institucional que regularía el interés social contenido en el concepto de educación. Esta iniciativa buscaría dejar planteada la necesidad de pensar dicho objeto como el punto nodal de unos miramientos disciplinares diversos, y donde las teorías de referencia buscarían, además, dar cuenta de la opción por el concepto de Sujeto

El Sujeto como gramática-histórica

En la década que sigue a la institucionalización de las Ciencias de la Educación la categoría individuo y actor mantienen una presencia activa en la literatura del período. La influencia de la sociología *actorial* marcaría a muchos teóricos de esta disciplina, cuyas nociones tejerán las gramáticas de las corrientes pedagógicas, como la directividad y no directividad, la pedagogía por objetivos

etc.¹⁹ Los movimientos educativos libertarios, anarquistas, marxistas, católicos de izquierda, harán uso de los conceptos mencionados en sus propuestas educativas. Algunas teorías educativas provenientes, en gran parte, del pensamiento londinense y norteamericano²⁰ encontrarían eco en la sociología escolar francesa, aunque, desde muy pronto en la pluma de los teóricos de la reproducción, se advierte una sana reinterpretación a través de conceptos como el de violencia simbólica, *habitus*, y las tres formas de capital²¹.

Los años setenta serán alimentados por todo el movimiento contestatario de Mayo del 68, en el que “la escuela para todos” devendrá, con rapidez, un mecanismo de acción pedagógica. Las teorías pedagógicas libertarias de Freire, Illich, Synders, estarán cargadas de un interés profundo por comprender el lugar público de los Sujetos. La educación buscará su libertad y deberá arrinconar la miseria presente aún en los grandes suburbios de París. Esta década será rica por los eventos sociales, culturales y políticos producidos en el seno de la sociedad francesa y alimentará nuevas entradas teóricas en la “*intelligentia* pedagógica de esta sociedad, la cual dejará traslucir en la literatura de los años ochenta sus nuevas preocupaciones conceptuales, en especial aquellas ligadas con las cuestiones vivas del Sujeto; alcanzando, así, en los noventa, significativos niveles de producción conceptual.

En esta línea, el trabajo del profesor Louis Legrand abrirá la gramática escolar que prevalecía hasta esta época al postular la diferenciación pedagógica como mecanismo para un mejor acceso de los sujetos a la cultura escolar²². Frente al individuo, refrendado por un interés ideológico tanto en las políticas estatales como en la cultura burguesa hegemónica, surgiría un inusitado convencimiento por la realidad y potencialidad del Sujeto. La hegemonía subyacente de dicha cultura sería fuertemente cuestionada por algunas teorías como la Pedagogía Diferenciada. La diversidad de percepciones y los juegos de la cultura que expresa cada Sujeto en su alteridad, sustentarían la nueva gramática del educar. En este nuevo enfoque pedagógico se gestará un renovado proyecto de escuela, máxime cuando esta comenzaba a ser vista, por algunos pedagogos, como insuficiente frente a los desafíos sociales y las nuevas realidades culturales. En esta línea de reflexión, se lee que la institución escolar ha de ser integrada a las gramáticas sociales, a los movimientos de cultura, a las infinitas operaciones de re-significación que los sujetos ejecutan frente a un mundo rico en signos, pero desvinculado en sus entramados sociales. La institución escolar, si busca despojarse del tremendo equívoco que representa para ella el modelo panóptico, deberá ser abierta, enriqueciéndose, de esta manera, con los saberes que circulan en los entornos

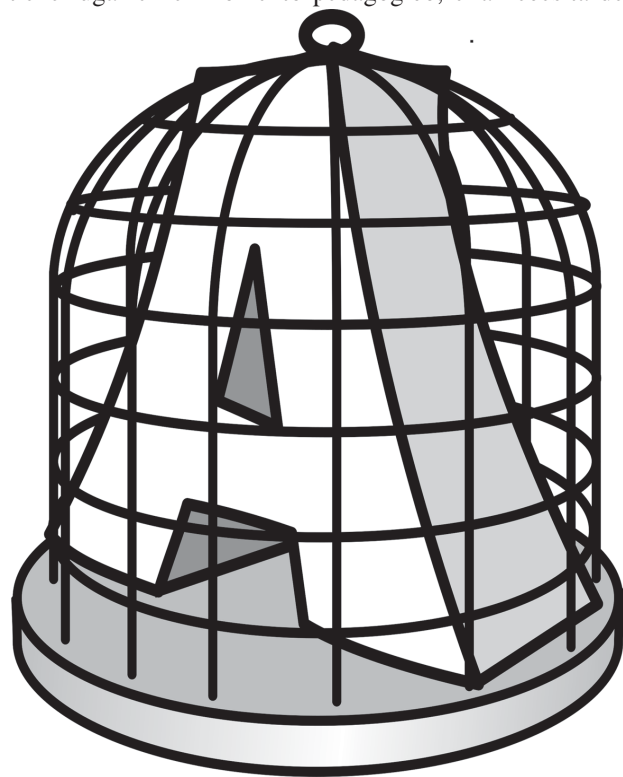
de la vida. Su apertura no estaría dada por un cierto capricho intelectual, sino por la inminente necesidad que sugiere la apertura del espíritu de los Sujetos frente a los saberes. El Sujeto, en esta medida, devendrá rápidamente el punto de partida de la realidad de lo escolar, su imagen opuesta correspondería al modelo escolar individualista, donde todos obedecerían al unísono, inclusive por fuera de la historia social y personal de cada uno.

En este contexto, la diferenciación pedagógica se volverá rápidamente un instrumento heurístico fecundo para la investigación educativa, y la comprensión de lo escolar. Así, para teóricos como el profesor Philippe Meirieu los ritmos de aprendizaje de los Sujetos están orientados por la hipótesis, según la cual cada uno aprende de manera distinta y aplica sus energías intelectuales para encontrar el camino que lo conducirá a la resolución de los problemas planteados²³. Corresponde, este presupuesto, con las nuevas preocupaciones sobre la naturaleza de lo escolar, pues, aparece como el lugar del despliegue de las capacidades del Sujeto, y no como el encierro de estas en una discursividad de incalculables dimensiones, donde se terminaría por negar que los aprendizajes tienen lugar en aquella pasarela que va de los reiterativos esfuerzos que efectúa el Sujeto a la conjugación de un mundo, donde las cosas suceden de otra manera. El aprendizaje y la enseñanza se legitimarían tanto en la indescifrable realidad del aula de clase como en la certeza de que esta será mejor si el mundo exterior la impacta, transformándola, como sucede, con la palabra escrita sobre la hoja seca.

Este sistema de pensamiento sobre lo escolar será rápidamente enriquecido con la educabilidad, la cual ha de leerse como un postulado ético fundamental y, por tanto, un concepto invisible en la gramática del educar. Dicho postulado expresará el compromiso estatal frente al educar, posibilitará una responsabilidad de todos y permitirá orientar el discurso escolar, en tanto discurso supremo de la ciudadanía, como una entrega decidida en función de la educación del otro. Por su parte, la emergencia de la libertad que no se logrará de plena fuerza, sino a través de la reiterada confianza en la educación del otro, aparecerá en la escena de los discursos educativos, como el lugar de nuevas entradas teóricas. La libertad como finalidad del educar constituyó un buen punto de partida. Si se educa al hombre éste alcanzará una libertad referida a las decisiones legítimas en beneficio del Otro. Nadie puede decidir sobre sí mismo si antes no ha emprendido la tarea de significar la libertad como un asunto de encuentro entre Sujetos. Por tanto, la cuestión de la libertad no es una materialidad que se impondría desde la exterioridad al punto en que limitaría el educar a un asunto de elemental inclusión social, sino por

el contrario, una construcción colectiva en la que los individuos desaparecen para darle paso al Sujeto, máxime cuando la libertad se asume como una reflexión colectiva y no individual. En general, se lee en los distintos discursos de las Ciencias de la Educación que la libertad acontece de manera histórica en el Sujeto, una vez este entra en contacto con otros Sujetos como mecanismo de socialización. El adulto se constituye en Otro, cuya finalidad y trascendencia estaría dada por su preocupación constante en los procesos de miramiento sobre las generaciones más jóvenes. Sólo el hombre deviene libre a través de la pertenencia a un espacio de cultura colectivo. Dicho espacio es producto de la responsabilidad conjunta de los ciudadanos, cuyo punto de partida sería el Estado. En tal sentido, el acceso a la libertad comienza en la educación como una actividad provocada por los consensos sociales y los intereses colectivos, los cuales son impulsados por el estado a través de sus reglas de *socialidad*.

Si bien la libertad es una construcción histórica producto del educar; por su parte, la autonomía gestada en el pensamiento ilustrado, constituiría la materialidad de dicha libertad. Esta se refiere a la capacidad de desprendimiento que el Sujeto puede producir en los linderos del educar. Se busca que el Sujeto pueda ser autónomo, es decir, que pueda decidir en acto de conciencia sobre su destino y referirse a los predicados de su historia como un asunto de maduración intelectual y relacional. La autonomía no acontece de manera espontánea, pues así como la libertad tiene lugar en el momento pedagógico, ella necesita de



aquellos instantes donde se pondría a juego la evidencia del Sujeto. En este orden, ser autónomo significaría, ante todo, poder mirarse en relación con el Otro, promover un movimiento de independencia respecto de sus pasiones egoístas y un mejoramiento crítico de las *imperfectibilidades* inherentes a la plasticidad de lo humano. Ser autónomo es expresar una libertad que acontece cada vez que se busca la felicidad como un asunto de trascendencia.

Lo anterior se verá rápidamente reforzado por las nuevas realidades sociales, económicas, políticas, culturales que el conjunto de la sociedad comenzaría a experimentar a mediados de los años 70. La circulación de símbolos en la sociedad y la necesidad expresada por los ciudadanos de dominar un sistema gramatical, exigirán un giro importante en la concepción de lo escolar. La educación de los adultos impondrá un nuevo portafolio de profesiones y renovadas prácticas formativas. En esta nueva gramática social, acontece el ciudadano como sujeto de educación. Este será, entonces, un nuevo problema para las Ciencias de la Educación, en especial en cuanto ella se preguntará por su devenir en función de un futuro que, a los ojos de la filosofía de la época -estructuralismo, postestructuralismo, modernidad, postmodernidad- impondría una nueva forma de leer el hecho educativo como un acto colectivo.

El Sujeto como Otro en el paradigma

Para muchos teóricos de las Ciencias de la Educación, el Sujeto será objeto de reiteradas entradas literarias. Dada su magnitud conceptual, este permitiría entender las funciones de lo escolar en una sociedad, donde fueron surgiendo, en la escena del pensamiento, interrogantes respecto del ideal de hombre que, hasta entonces, prevalecía en el imaginario colectivo. La presencia del Otro, la primacía de un interés comunicativo entre las instituciones encargadas de la educación, la salvaguarda de un interés colectivo y social sobre un interés abruptamente privado e inequitativo, habilitaría de manera justa, el debate. El argumento rector estaría dado, entre otros, por las nuevas necesidades y problemáticas que planteará la presencia de diversas culturas (el Otro) sobre el territorio francés. En fin de cuentas, la sociedad francesa de los últimos tiempos asumiría el debate sobre la inmigración desde lo escolar, pues en su interior deberían cristalizarse, a través de los dispositivos pedagógicos y didácticos, la inclusión a un modelo social de derecho. Dichos dispositivos dejarán ver la incoherencia entre un modelo de integración y un modelo de reconocimiento de los particularismos culturales. En esta línea de trabajo, los aportes de teóricos como Alain Touraine coadyuvarían en la discusión sobre lo escolar en dos grandes

vertientes: La que tienen que ver con la reflexión obligada sobre los Derechos Humanos en tanto conjunto de principios teóricos necesarios para lo educativo y, la emergencia del ciudadano. La escuela tendría, entonces, que pensar sus objetos culturales en función de estas dos grandes vertientes teóricas para un mundo multicultural.

Esta nueva orientación teórica encontrará su fuente de alimentación en la filosofía, para quien el Sujeto expresa dos significados: aquello de lo que se habla, o a lo que se atribuye cualidades o determinaciones o a lo que tales cualidades o determinaciones son inherentes; y el Yo, el espíritu o la conciencia como principio determinante del conocimiento o de la acción o, por lo menos, como capacidad de iniciativa en tal mundo²⁴. La trascendencia como la esencia del Sujeto, la que a la vez es la estructura fundamental de la subjetividad, constituirá la regla específica para la historicidad del Sujeto. Este trasciende desde un Yo, debido a la conciencia y autoconciencia, a la unidad y a la relación. El Sujeto aparecerá como Sujeto en tanto distancia sobre su predicado²⁵. Sólo hay Sujeto en la trascendencia de la des-poseción, en la búsqueda hacia un reencuentro con el decurso del Yo.

Por su parte, la filosofía del rostro, en especial los trabajos de Levinas, Sastre, Merleau-Ponty y Ricoeur serán decisivos para muchos pedagogos. En esta vertiente, el problema del Sujeto aparecerá, rápidamente, planteado como un problema circunscrito a la concepción sustancial del Otro, como fenomenología que no puede ser obviada en la discursividad de lo escolar, máxime cuando el objeto de lo escolar, consiste en permitir que el Sujeto pueda desprenderse de su dependencia frente al Otro. El desprendimiento aparecerá como una fuente viva de lo escolar, llegando a tocar la naturaleza de los aprendizajes y las formas de abordar la enseñanza. En la concepción de la escuela para el individuo, la sujeción aparecerá como aquel símbolo sobre el cual descansa la lógica irreducible de la eterna gratitud; en el desprendimiento, en cambio, el “agradecimiento” queda a la iniciativa del Sujeto, y muy seguramente por una vez, como problema del Otro. El infinito de la gratitud desaparece, forjando un cierto despojo frente a la terrible tragedia que significa la dependencia frente al Otro. De esta manera, la relación pedagógica será la ocasión para pensar la presencia del Otro y no la advertencia de una sumisión que estaría dada por la relación entre individuos.

Esta perspectiva nocional enriquecerá de manera positiva la relación pedagógica, esclareciendo y actualizando los conceptos ilustrados de autonomía y libertad. La primera será la fuente inédita de la educación, pues el Sujeto sólo alcanzaría la autonomía cuando el ambiente escolar, pensado

desde antes del nacimiento de *l'enfant*, le brindará, a éste, la confianza necesaria para que pueda llegar a constituirse en voz activa dentro del espacio social. Su libertad, en cambio, no será propuesta como una finalidad última, la cual se lograría en los actos autónomos, sino en el esfuerzo cotidiano de los aprendizajes. Ser libre es poder referirse al uno cuando la presencia del Otro interpela mi mirada.

Sujeto, pues, es la trascendencia que se sitúa en la subjetividad. Respecto a esta, los saberes cumplen la función de orientadores, fortalecen la conciencia y la pertenencia bajo la forma de filiación. Sin saber, la conciencia queda atrapada en un callejón sin salida, mientras que en la trascendencia del Yo la conciencia encuentra la fuga permanente y la alternativa del advenimiento del ser. Esta operación abre la puerta para comprender de qué manera, el saber propulsaría la capacidad de trascendencia, de tal forma que el individuo deviene Sujeto para sí y para los otros. En esta línea se encontrarán teóricos como el profesor Beillerot quien dedicará largos años de estudio al problema del saber²⁶. Esta categoría posibilitará una larga capacidad explicativa en cuanto permite diferenciar su relación equívoca con el conocimiento. La relación **con** y **ante** el saber será más rica si el Otro está presente, en especial, por que éste refracta la socialidad en el contexto de la cultura francesa. En los trabajos de los diversos grupos de investigación en Ciencias de la Educación, el saber y la relación que mantienen los Sujetos con éste, guardan un lugar privilegiado en la composición problemática de lo escolar. El saber refractará dicha problemática en el sentido en que lo esencial para el reconocimiento del Sujeto no se determinaría por una acumulación irrestricta del conocimiento, sino por una posición imperante de los saberes como historia del Sujeto y gramática sobre el conocer. En ellos comienza la hospitalidad y la apertura a la que se refiere Emmanuel Levinas²⁷. En la apertura y el acogimiento estaría contenido el principio de la no individualidad, renunciar a estos dos principios es desconocer que la relación pedagógica es aquel lugar donde el alumno y el profesor son, ante todo, sujetos en un sentido mutuo.

Se podría señalar, inclusive, que este interés se vio fuertemente enriquecido, en la década de los ochenta, por los aportes del Psicoanálisis, aunque algunas fuentes señalan la temprana preocupación que tuvieron algunos especialistas por la relación entre Psicoanálisis y Pedagogía²⁸. En la contemporaneidad, los trabajos importantes de intelectuales como Cifalli, Levine, Moll y otros, denotan un inusitado interés por el tema, dejando ver el impacto que este ha tenido en la Pedagogía²⁹. La pregunta por *l'enfant* relatará la múltiple mirada sobre su devenir y su historia. Todo el

trabajo por la angustia, los problemas de transferencia, las relaciones afectivas e intelectuales suscitados entre un alumno y un profesor están al orden del día, inclusive llegan a ser abordados en un campo derivado del Psicoanálisis, la Antropología, y la Psicología como son las historias de vida. El referente teórico en esta disciplina busca demostrar y saber que *l'enfant* cuando llega a la escuela es portador de toda la experiencia relacional que él ha adquirido en el seno familiar. Él es portador inconscientemente de todas las frustraciones, rechazos, de su drama interior personal, así como de aquella simbología que lo habilitará para una mejor comunicación con la gramática escolar.

El Sujeto como enfant, élève et étudiant


Si bien *l'enfant* es, de alguna manera lo anterior y algo más, las formas en que éste aparece escrito en los textos de referencia, advierten la existencia de tres formas definidas para encarar los procesos de libertad y autonomía. Se trata de *l'enfant*, *l'élève* y *l'étudiant*. En el primero se encuentra la génesis de la mirada que la sociedad propicia para pensar su futuro. Esta palabra sirve para designar a quien aún depende de la voluntad de otro. El niño en su edad prematura se ve limitado en sus decisiones, lo cual explica la naturaleza del educar como criar, levantar y cuidar³⁰. *L'enfant* es el principio de una lectura sobre lo humano, el punto donde la sociedad vuelve en permanencia para rejuvenecer en sus proyectos. En esta medida, él representa la juventud del sujeto, su punto de partida y de llegada, el camino que ha de recorrerse para poder volver, libremente y autónomamente sobre su naturaleza como Sujeto.

Por su parte, *l'élève* advierte tanto el mecanismo como los dispositivos diseñados y pensados en función de su libertad y autonomía, donde dichos dispositivos buscan que el alumno se asome a la potencialidad de sus pasiones y capacidades. Cada dispositivo -didáctico si se quisiere- será eficaz en cuanto promueva en el sujeto -como alumno- la emergencia de dichas pasiones y capacidades. La dependencia del alumno frente al otro será menos fuerte, cada vez que éste avanza hacia la conquista de su autonomía y libertad. *L'élève* es, de alguna manera, la preparación, el ensayo, los primeros intentos y la paulatina paciencia de la autonomía. *L'élève* se separa de *l'enfant* para comenzar un proceso de resignificación e introducción en el mundo. Finalmente, *l'étudiant* simboliza la independencia adquirida, la madurez necesaria para poder encarar la construcción del lugar que éste ocupará como Sujeto en el espacio social. Él es la apuesta conciente y el caminar seguro. Éste alcanza autonomía y puede hablar,

es decir, se vuelve predicado para la sociedad, pues su rostro adquiere tonalidad. Ser estudiante es poder decidir un futuro en función de la presencia activa del Otro. De esta manera, las tres estructuras conceptuales precedentes advierten la apertura de un lenguaje sobre el Sujeto, su proceso y constitución en el espacio escolar, será determinante para el abordaje de su historia. En consecuencia, en el interior de las Ciencias de la Educación, el Sujeto aparece refractado en un conjunto de conceptos, los cuales gravitarían en función del anterior triángulo conceptual.

Esto ha conducido a los teóricos de las Ciencias de la Educación a crear nuevas nociones para poder explicar su lugar en el hecho educativo. En este registro se encontraría el *momento pedagógico*, el *principio de no-reciprocidad*, el *mínimo gesto*, etc. Según Meirieu, el momento pedagógico se define, como aquel instante en que el profesor, sin llegar a renegar de su proyecto educativo, descubre, en un instante, que el alumno escapa a su poder, llega a sufrir un poco por la humillación que representa para él el hecho de no comprender lo que le enseña su profesor, de ser excluido, aun temporalmente, de la “colectividad del aprendizaje”³¹. Aquí se refleja la necesaria relación entre un alumno y un profesor. Dicha relación, que al decir de Meirieu es necesaria, asimétrica y provisional dará cuenta de la hospitalidad y apertura frente al Otro, base suprema de la subjetividad. Toda relación pedagógica, como acto social y lectura gramatical sobre el hecho educativo, deviene una bella ocasión para forjar renovados sistemas de significación del Sujeto. Por tanto, éste no aparece como algo fríamente incluido en la extensa literatura producida en las Ciencias de la Educación en este país, más bien, él va emergiendo, de forma progresiva como una categoría ligada a la opción de educar.

A manera de conclusión

En general, la presencia del Sujeto en las Ciencias de la Educación en Francia deja ver una gramática escolar sedimentada. Esta se deriva hacia campos como el político, social, económico los cuales se recogen en las teorías pedagógicas de referencia. Para el caso que nos ocupa, se observa cómo el Sujeto se convierte en una fuente conceptual, gracias al contacto que los teóricos han tenido con la fenomenología. La estrecha relación con la filosofía del rostro le ha permitido a las Ciencias de la Educación revitalizar su mirada sobre los procesos pedagógicos. Este hecho se nota abiertamente en conceptos como el momento pedagógico, la educabilidad, y el mismo Sujeto. Lo escolar, entonces, no significaría simplemente aquel lugar donde se reúne a los individuos para transmitirles algo de la cultura hegemónica, sino el espacio abierto y plural donde se entrecruzan valores, signos, cultura, etc. La apertura de lo escolar hacia el mundo encuentra una gran fuerza en la composición gramatical del Sujeto. Las Ciencias de la Educación, en este sentido, contribuyen para que este principio permanezca en el seno de la sociedad. Respecto del objeto de estas ciencias, el advenimiento del Sujeto como problema común propiciará un renovado campo de inteligibilidad y en este orden, el hecho educativo dejará de ser un asunto hermético, limitado a lo escolar, para convertirse en un problema general de la sociedad. Sólo puede haber Sujeto en los desarrollos públicos de lo escolar, concebir una tal existencia de éste por fuera de lo público es desterrar dicho principio y afectar, en su lugar, la insolata individualidad de lo privado. En esta perspectiva, el anterior recorrido nos lleva al planteamiento del siguiente interrogante: ¿constituye el Sujeto, por sí sólo, un punto obligado hacia la derivación de nuevas e insospechadas formas de reconstruir la historia de lo escolar y cómo, éste lograría expresar lo verdaderamente público en una sociedad como la nuestra? 

Bibliografía

- Abbagnano, Nicola. (1997). *Diccionario de filosofía*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Ardoinio, Jacques. (1977). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris: Gauthier-Villard.
- Avanzini, Guy. (1976). *Introduction aux Sciences de l'Education*. Lyon: Privat.
- Beillerot, J. (1993). *Les thèses en sciences de l'éducation, Bilan de vingt années d'une discipline, 1969-1989*. Université de Paris X, Nanterre, Janvier.
- Beillerot, J. et al. (1989). *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*, Bedegis: Editions Universitaires,
- Bourdieu, Pierre et Passeron, J-C. (1970). *La reproduction*. Edition de Minuit.
- Cellerier, Lucien. (1887). *Esquisse d'une science pédagogique*. Paris: Vrin
- Charlot, Bernard. (1997). Les Sciences de l'Education: Etat de Lieu, en *Les Sciences de l'Education: Un enjeu, un défis*. Paris: Esf.
- Charlot, Bernard. L'éducation objet de débat social et politique (1959-1992), en 25 ans de Sciences de l'Education, Bordeaux, 1967-1992, Université de Bordeaux II.
- Cifali, Mireille. (1998). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: Puf, 3 édition.
- Derrida, Jacques. (2001). *Sur la parole*. Paris: Editions de l'aube.
- Duru-Bellat, M. (1992). *Les études universitaires de sciences de l'éducation en France, 1990: structures, contenus, publics*, IREU, Université de Bourgogne.

- Durkheim, Emile. (1922). *Sociologie de l'Education*. Paris: Quadriage, Puf.
- Gadamer, Hans-Georg. (2001). *Verdad y Método*. 2 tomo, Salamanca: Ediciones Sígueme
- García Calvo, (1997), Agustín, *Sobre el sujeto, en Las identidades del sujeto, bajo la dirección de Vicente Sanfelix Vidarte, Valencia, Pretextos*,
- Gautherin, J. (1995). Les Sciences de l'Education, discipline singulière:1883-1914, en *Les Sciences de l'Education: un enjeu, un défi*. Paris: Esf.
- Isambert-Jamati, V. (1971). *Crises de société, crises de l'enseignement*. Paris: Puf.
- Legran, Louis. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris: Scarabée.
- Levinas, Emmanuel. (1982). *Totalité et infini*. Paris: Biblio essais.
- Mauco, G. (1967). *Psychanalyse et éducation*. Paris: Aubier-Montaigne.
- Meirieu, Philippe. (1994). *Apprendre, oui..., mais comment?*. Paris: Esf. 12 édition.
- Meirieu, Philippe. (1993). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: Esf, 6 edición, Esf.
- Meirieu, Philippe. (1997). *L'envers du tableau: Quelle théorie pour quelle école?*. Paris: Esf, 3 édition.
- Meirieu, Philippe. (1995). *La pédagogie: entre savoir et savoir-faire. Ou : pourquoi est-il si difficile de mettre en pratique ses convictions pédagogiques*, Paris, Les entretiens Nathan, Actes V.
- Not, Louis. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat
- Picu, Pierre. (1996). De la Science de l'Education à la Sociologie de l'Education, en *La Pédagogie aujourd'hui*. Paris: Dunod
- Reboul, Olivier. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: Puf.
- Rosenthal, R. A., y Jacobson, L. (1971).
- Pygmalion à l'école*. Este texto fue traducido por S., Audebert y Ricards Y., en la editorial Castermann.
- Zambrano Leal, Armando. *Sentido, representación e historicidad del concepto en las Ciencias de la Educación*. Conferencia dictada en el Simposio Internacional sobre Currículo, Universidad del Cauca, Noviembre 6-8 de 2002. Popayán Colombia.
- Zambrano Leal, Armando. (2002). *Los hilos de la Palabra: Pedagogía y Didáctica*. Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.

Notas

- ¹ Gadamer Hans-Georg, *Verdad y Método*, 2 tomo, Salamanca, Ediciones Sígueme, p. 95.
- ² El decreto por el cual se institucionalizan las Ciencias de la Educación en Francia, y que las incluye en la 70e. sección de las disciplinas universitarias. Ver, Avanzini Guy, *Introduction aux Sciences de l'Education*, Lyon, Privat, 1976.
- ³ En un estudio realizado en la década de los 90s, el profesor Beillerot J., presenta un cuadro estimativo de las tesis de doctorado sustentadas entre 1969 y 1989. Estas se discriminan de la siguiente forma: total de tesis presentadas 1385 en Ciencias de la Educación. 55 tesis de doctorado de universidad, 1067 tesis de doctorado de tercer ciclo, 120 tesis nuevo régimen y 143 tesis de estado. Entre 1970 y 1976 fueron sustentadas 142 tesis de doctorado (aproximadamente 20 tesis por año), entre 1977 y 1981 392 tesis, equivalente aproximadamente a 100 tesis de doctorado por año; véase: *Les thèses en sciences de l'éducation, Bilan de vingt années d'une discipline, 1969-1989*, Université de Paris X, Nanterre, Janvier 1993.
- ⁴ Este concepto fue forjado por el profesor Ardoinio Jacques, *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier-Villard, 1977. El concepto de multireferencialidad postula una heterogeneidad propia a su naturaleza (y probablemente irreducible) de las perspectivas que contribuyen a dicha naturaleza, las cuales deben ser re-articuladas para poder permitir una cierta inteligibilidad de sus objetos. Ella intenta dar una explicación a la complejidad presente en ciertos objetos, sin los cuales no se podrá obtener una cierta inteligibilidad. Este concepto se opone a la multi-dimensionalidad forjado por el sociólogo George Gurvicht.
- ⁵ Este aspecto lo he tratado en otros trabajos, particularmente en el texto sobre el sentido, representación e historicidad del concepto en las Ciencias de la Educación. Véase, particularmente, el texto de la conferencia dictada en el Simposio Internacional sobre Currículo, Universidad del Cauca, Noviembre 6-8 de 2002. Popayán Colombia.
- ⁶ Por este motivo, no es gratuito que teóricos como Meirieu no duden en afirmar que la pedagogía se ubica en dos campos. Las pedagogías de la respuesta y las Pedagogías Problema. Véase, Meirieu Philippe, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, Esf, 6 edición, Esf, 1993. De alguna manera, Las pedagogías del conocimiento del profesor Louis Not sugieren el mismo planteamiento, cuando se refiere a los conceptos de heteroestructuración y autoestructuración. Véase Louis Not, *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1979.
- ⁷ Dada la magnitud de los trabajos desarrollados en el marco del paradigma, consideramos importante señalar que estos podrían clasificarse en dos grados campos: aquellos que dan cuenta de las situaciones de educación y de la formación y los que se refieren a las condiciones del hecho educativo. Igualmente, se hace necesario precisar, que la literatura sobre el paradigma ha sido producida en torno a estos dos campos, y ha sido el producto de la investigación activa que propulsa la disciplina. En tal sentido, todo intento por centrar la importancia del sujeto en el hecho educativo, debe proceder de la prefiguración de uno o varios autores, pues la gran masa de trabajos refleja las distintas entradas, concepciones y aportes

teóricos sobre el lugar del sujeto en el hecho educativo. Ello dejaría planteado que las concepciones pedagógicas varían en función del sujeto y éste, en función de las mismas.

⁸ Un ejemplo de la importancia que ha adquirido la disciplina hoy se ve reflejada en los siguientes datos: hasta 1991 se registraban en los archivos nacionales del Ministerio de Educación Nacional en Francia más de 12000 estudiantes inscritos en Ciencias de la Educación, en los niveles de Licenciatura (72%), y en Maestría (24%). Para los dos años siguientes, se estimaba un crecimiento de 2000 estudiantes en estos dos niveles de formación. No se toman aquí los datos arrojados por el estudio sobre los efectivos que cursan o cursaron los estudios doctorales. Ver, M. Duru-Bellat, *Les études universitaires de sciences de l'éducation en France, 1990: structures, contenus, publics*, IREDU, Université de Bourgogne, Novembre de 1992.

⁹ La fenomenología proveniente de las lecturas sobre Husserl fueron decisivos en la década de los ochenta. En particular, las nuevas lecturas de filósofos como Derrida, para quien el problema fenomenológico de la intuición, del dato de la cosa misma en su presencia, marcaría una entrada positiva a los trabajos en Pedagogía. Derrida Jacques, *Sur la parole*, Paris, Editions de l'aube, 2001.

¹⁰ Charlot Bernard, *Les Sciences de l'Education: Etat de Lieu*, en *Les Sciences de l' Education: Un enjeu, un défi*, Paris, Esf., 1997

¹¹ Gautherin J., *Les Sciences de l' Education, discipline singulière:1883-1914*, en *Les Sciences de l' Education: un enjeu, un défi*, Paris, Esf, 1995.'

¹² Cellerier Lucien, *Esquisse d'une science pédagogique*, Paris, Vrin, 1887

¹³ Se podría entender en los planteamientos forjados por el profesor Bernard Charlot, durante el coloquio sobre los 25 años de las Ciencias de la Educación en Francia, que la escuela de los años sesenta era una institución "segregacionista", no superaba las condiciones de la escuela de Ferry y era producto de una política colonialista. El problema de la democracia aparece ligado al surgimiento y sedimentación de una escuela para todos, es decir, una escuela para los sujetos como actores de una libertad decidida en los tres principios rectores de la Revolución Francesa.

Charlot, Bernard, *L'éducation objet de débat social et politique (1959-1992)*, en *25 ans de Sciences de l'Education*, Bordeaux, 1967-1992, Université de Bordeaux II.

¹⁴ Picu Piere, *De la Science de l'Education à la Sociologie de l'Education*, en *La Pédagogie aujourd'hui*, Paris, Dunod, 1996

¹⁵ Durkheim., Emile, *Sociologie de l'Education*, Paris, Quadrige, Puf, 1922

¹⁶ Zambrano Leal Armando, *Los hilos de la Palabra: Pedagogía y Didáctica*, Santiago de Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica, 2002.

¹⁷ Por ejemplo, mientras los alemanes desde muy temprano hablaban de la Pedagogía Social, los ingleses, del currículum, y los suizos, de las Ciencias de la Educación, tan sólo en 1957 Francia comenzaba formalmente dicho debate.

¹⁸ Avanzini Guy, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat, 1976

¹⁹ Ver, por ejemplo, los trabajos de Lobrot, Hamelin, Avanzini, Mialaret.

²⁰ Entre las obras importantes traducidas del inglés de Estados Unidos se encuentra *Pygmalion à l'école*, Rosenthal R.A., et Jacobson L., 1971. Este texto fue traducido por S., Audebert y Ricards Y., en la editorial Castermann. La sociología londinense, en especial del déficit cultural, fue leída por los sociólogos de la educación francesa de manera "esquiva", esto se ve reflejado en la lectura sobre la obra de Basil Bernstein, *Langage et classes sociales*, Ed. Minit, 1985. Estos dos ejemplos permiten incursionar en nuestra hipótesis, la cual queda planteada para futuras pesquisas.

²¹ Véase Bourdieu Pierre et Passeron J-C., *La reproduction*, Edition de Minit, 1970. En esta línea se encontrarán. p.e. los trabajos posteriores de Isambert-Jamati, V., *Crises de société, crises de l'enseignement*, Paris, Puf, 1971

²² Legran Louis, *La différenciation pédagogique*, Paris, Scarabée, 1986.

²³ Meirieu Philippe, *Apprendre, oui..., mais comment?*, Paris, Esf, 12 édition, 1994. Una explicación se puede consultar en: *L'envers du tableau: Quelle théorie pour quelle école?*, Paris, Esf, 3 édition, 1997

²⁴ Abbagnano Nicola, *Diccionario de filosofía*, Santafé de Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1997

²⁵ García Calvo, Agustín, *Sobre el sujeto*, en *Las identidades del sujeto*, bajo la dirección de Vicente Sanfelix Vidarte, Valencia, Pretextos, 1997

²⁶ Véase Beillerot J., y all, *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*, Bedegis, Editions Universitaires, 1989

²⁷ Levinas Emmanuel, *Totalité et infini*, Paris, Biblio essais, 1982.

²⁸ Maucó G., *Psychanalyse et éducation*, Paris, Aubier-Montaigne, 1967.

Este profesor teorizará tempranamente sobre la sublimación en la escuela y propondrá los primeros pasos para la investigación en relación con las reacciones inconscientes de los profesores. Así mismo, explica Maucó que la relación alumno-profesor depende en gran parte, de lo que es el profesor inconscientemente.

²⁹ Entre los trabajos mencionados, se pueden leer, particularmente, los de: Cifalli Mireille, *le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*, Paris, Puf, édition, 1998; Freud *pédagogue ? psychanalyse et éducation*, Paris, Interéditions, 1982. Jeanne Moll, *La pédagogie psychanalytique, origine et histoire*, Paris, Dunod, 1989.

³⁰ Olivier Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Puf, 1992

³¹ Meirieu Philippe, "La pédagogie: entre savoir et savoir-faire. Ou: pourquoi est-il si difficile de mettre en "pratique ses convictions pédagogiques", Paris, Les entretiens Nathan, Actes V., 1995.