

PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL, PSICOPEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN FRANCIA

Por Armando Zambrano Leal

azambrano@icesi.edu.co

Universidad Paris 8, Francia; Universidad Icesi, Cali, Colombia

RESUMEN

En Francia, la pedagogía experimental, la psicopedagogía y las ciencias de la educación estructuran tres campos discursivos de suma importancia. El primero tuvo lugar al finalizar el siglo XIX y es concomitante con la Educación Nueva. Hacia mediados del siglo XX irrumpirá la psicopedagogía campo de reflexión sobre la pedagogía experimental y la educación nueva. Ella fue un lugar especial en la formación de los maestros normalistas. En 1967 se institucionaliza en las universidades francesas las contemporáneas ciencias de la educación, ellas son el resultado de las transformaciones escolares post-colonialista. En esta perspectiva, el presente artículo muestra las tensiones entre dichas tradiciones paradigmáticas cuyos debates aún están presentes en la contemporaneidad.

Palabras clave: Pedagogía experimental; Psicopedagogía; Ciencias de la educación; Formación; Educación.

EXPERIMENTAL PEDAGOGY, PSYCHOPEDAGOGY AND SCIENCES OF THE EDUCATION IN FRANCE

ABSTRACT

In France, Experimental Pedagogy, Psychopedagogy and Educational Sciences are three, very important fields of discussion. The first one emerged at the end of the 19th century and is concurrent with New Education. Psychopedagogy, the field of reflection for Experimental Pedagogy and New Education, appeared on the scene towards the middle of the 20th century and played a special role in the education of teachers in the Normal school. In 1967, contemporary Educational Sciences were institutionalized in Universities in France; they are a result of post-colonial transformations in education. With this perspective in mind, this article reveals the tension between the paradigmatic traditions which, to this day, are still open to debate.

Key words: Experimental pedagogy; Psychopedagogy; Sciences of the education; formation; Education.

LA PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL

La Pedagogía Experimental tiene sus raíces y desarrollos a partir de la *pedagogía experiencial* impulsada, entre otros, por Raymond Buyse. (Dottrens R. y Mialaret G. 1969:39) Ella se inspira del movimiento de transformación de la enseñanza a partir de la aplicación del conocimiento y la medición de la eficacia en los comportamientos. Ella, en este sentido, es heredera de la *psicología del niño* del siglo XIX, los movimientos de la escuela nueva y el movimiento experimental propiamente dicho (racionalización del trabajo escolar producto de la racionalidad del trabajo industrial, la emergencia de la didáctica, la construcción de grandes programas escolares, la realización de grandes encuestas administrativas tendientes a conocer los factores que incidían en el fracaso escolar. Delandsheere Gilbert; 1981: 485) En el nivel técnico, los test de medición de la inteligencia, la docimología, la investigación longitudinal, la estadística descriptiva e inferencial (ib. id. 486) devienen los instrumentos indispensables del trabajo de investigación. Los métodos y las instituciones que permitieron su desarrollo por más de medio siglo son: el análisis multifactorial, método multivariado de regresión, análisis de ítems, jerárquico, tratamiento de la información. Estos métodos que dominan después de 1945 son el resultado de la introducción del computador en los laboratorios de investigación. (ib. id. 489) En cuanto a las instituciones, la creación de grandes institutos de investigación en educación después de la segunda Guerra Mundial (UNESCO, INRP, OCDE, Oficina de la Investigación y Desarrollo en Materia de Investigación) Estas instituciones impulsarán investigaciones tendientes a medir los efectos de la educación y la escolarización en los jóvenes y los adultos, los factores que inciden en la pérdida, fracaso y logro escolar, el clima escolar, etc. Entre 1918 y 1945, los trabajos de investigación en el marco de la Pedagogía Experimental se centraron sobre el aprendizaje, los procesos de memorización, los comportamientos de los profesores. También los problemas de la eficacia y eficiencia de la enseñanza, los efectos de la fatiga escolar y desarrollo de tipología de comportamiento de los alumnos "regulares".

Se pudiera decir que el gran contexto de surgimiento de esta corriente pedagógica en Francia tiene sus bases en los desarrollos de la sociedad de postguerra. En efecto, el Plan Langevin-Wallon es el primer intento de organización del sistema escolar para una sociedad regida por el Estado de Bienestar, la alta competitividad, los desarrollos urbanos, sociales, económicos e industriales. "En 1945 quienes sufrieron los efectos de la guerra quisieron construir una sociedad más democrática y, en particular, asegurar una escolaridad rica y democrática para las mayorías, sin distinción de clases y de raza; una educación dirigida también para los desheredados sociales, los discapacitados mentales y físicos". (ib. id: 486. A esto se sumaría la valoración del saber como fuente suprema de la economía. El escenario de la postguerra será considerado por muchos teóricos de la pedagogía francesa como el momento de realización de la Pedagogía Experimental aunque sus fuentes se remontan a finales del siglo XIX.

La Pedagogía Experimental es heredera de los postulados pedagógicos de Comenio, Francke, Jean-Batiste de La Salle, Charles Demia, Pestalozzi y Herbart. Este movimiento se inspirará de los preceptos pedagógicos activos. Con ella nacerá la escuela-taller, el aula cooperativa. La clasificación entre las aulas de clases para estudiantes normales y deficientes mentales aparecerá la clase del desarrollo de la inteligencia y cuyo objetivo estaba dirigido a los niños que habían interrumpido el proceso escolar por causas tales como enfermedad, ausencias prolongadas, bajos ritmos de trabajo escolar, desórdenes en el crecimiento, etc. (ib. id.: 41) El valor y la eficacia en los contenidos como en las prácticas de enseñanza darían lugar a fuertes críticas respecto de los fines de este movimiento europeo.

Se encargó a Jean-Itard la dirección del Instituto de Sordomudos en 1800. Este médico fue quien se encargó de la re-educación del Niño Salvaje (Víctor), encontrado en los bosques de Ayveron. El conjugará los aportes sensualistas de Condillac e inventará ciertas técnicas dirigidas a instruir los sentidos, la percepción y la distinción de nuevos objetos, el estímulo de la concentración, el juicio de la comparación de los objetos y la memoria para retener sus cualidades. El pensamiento de Itard se dirigiría a superar el fracaso del niño incapaz y hacer de los métodos pedagógicos instrumentos de eficacia. Dos principios de su actividad científico-pedagógica serán importantes para la *Pedagogía Experimental*: la institución de una educación funcional la cual consistía en el desarrollo progresivo de las funciones de los órganos de la respiración y de la palabra y la creación de situaciones cuya finalidad le es propia al acto pedagógico en el sentido en que debía responder a las necesidades vitales de la infancia. Otro teórico de la naciente Pedagogía

Experimental es E. Seguin, director de los Auspicios de Incurables en Bicêtre, quien proseguirá los trabajos de Itard pero desde la perspectiva del sujeto. El se concentrará sobre la espontaneidad y especificidad del niño y desarrollará las nociones de impulso interno, iniciativa, método activo, educación total, pedagogía utilitaria, vínculo entre escuela y vida. El juego ocupará un lugar central en sus trabajos y las condiciones materiales de la educación del niño serán decisivas. Los principios serán aplicados a los niños *normales* y a los *deficientes* mentales. (Léon A. ; 1997: 365) Tanto Itard como Seguin representan los dos polos de la pedagogía: la formal y la realista. Estos aportes serán retomados por los dos médicos educadores: María Montessori y Ovide Decroly cuyos desarrollos fueron muy positivos en el movimiento de la Educación Nueva.

El control objetivo del acto pedagógico durante el siglo XIX se manifestaría en dos formas. El progreso del pensamiento experimental y la realización eficaz del sistema escolar probando la eficacia de un método el cual desencadenará el concepto de *rendimiento*. Durante el siglo XIX y muy estrechamente unida a la escuela del pueblo, el pensamiento de Herbart y la necesidad de experimentar en pedagogía será decisivo. La necesidad de impartirles a los profesores una formación centrada en la experiencia pedagógica y mutual será el basamento de la *escuela de acompañamiento*. Cournot, en su célebre obra *Ensayo sobre los fundamentos de los conocimientos*, escribirá que “en pedagogía como en medicina, no se está completamente inmerso en los fenómenos tal como ellos se producen, la experimentación directa no es imposible aunque el respeto debido a la naturaleza humana y la misma finalidad del arte le agregan, a las dificultades intrínsecas, la experimentación definiendo aún más el espacio pedagógico”. (Citado en Leon A. op. cit.: 367)

La Pedagogía Experimental se consolida en Francia hacia finales del siglo XIX, especialmente a partir de los trabajos de los franceses Alfred Binet y Théodore Simon, de los suizos Raymond Buyse, Pierre Bovet, Claparède y Dottrens y en Alemania W.A. Meuman. Alfred Binet publica un libro importante en 1886 cuyo título revela el lugar de la Pedagogía Experimental (*Psicología del razonamiento, investigaciones experimentales sobre la hipnosis*) La Universidad de la Sorbonne abre un Instituto de Pedagogía Experimental en 1892 y en 1894 se funda la revista *El año psicológico [L'année psychologique]*. En el mismo año, Binet publica una *Introducción a la Pedagogía Experimental*. Seis años después crea la *Sociedad Libre para el Estudio Psicológico del Niño*, la cual se transformaría más tarde en la Sociedad Alfred Binet y Th. Simon. En París se crea el Laboratorio de Pedagogía Experimental. Su director, Binet, publicará en 1910 el libro *Las ideas modernas sobre el niño* y crea la escala métrica de la inteligencia, conocida como Binet Simon. Para él, la Pedagogía Experimental no era la simple aplicación de los conocimientos de la psicología sino una ciencia autónoma con sus propios métodos: la medición de la inteligencia. Para Simon, la Pedagogía Experimental era el estudio metodológico de las reacciones de los alumnos a los procedimientos de la enseñanza. (Dottrens y Mialaret 1969:43) Guy Avanzini, director del Laboratorio de Pedagogía Experimental de Lyon (Universidad Lyon 2) recoge el pensamiento de su profesor, Binet, y prosigue su obra. Él crea la colección de Pedagogía Experimental cuyo título fija el nombre de su creador en Francia; publica más de 600 números. Hacia 1950 existían diferentes laboratorios de Pedagogía Experimental en algunas universidades Francesas (París, Caen, Lyon, etc.) Se crea la Asociación Internacional de Pedagogía Experimental de Lengua Francesa. (ib. id. 43)

De acuerdo con Mialaret y Dottrens, la Pedagogía Experimental para Buyse era:

relativamente autónoma en sus procesos de investigación, ella es inductiva, objetiva, precisa, cuantitativa y controlable. Ella se esfuerza por resolver las cuestiones controversiales o los problemas identificados por la acción pedagógica no a través de los argumentos sino por la constatación, por las pruebas. Para ser eficaz, la experimentación pedagógica debe estudiar verdaderas cuestiones escolares sobre muestras estratificadas de alumnos que trabajan en condiciones normales en las escuelas públicas y esto con el fin de perfeccionar los procedimientos y métodos de enseñanza y educación. Estas condiciones son absolutamente indispensables si se quiere proceder a la aplicación generalizada de los resultados de la investigación.(44)

Aparte de lo ya señalado más arriba, la Pedagogía Experimental se definía desde la perspectiva de su objeto, contenido, método, lugar, relaciones con otras ciencias.

En cuanto a su objeto, ella buscaba explicar las condiciones generales del estudio en la escuela, la técnica y economía del trabajo escolar; el control científico del rendimiento escolar, el valor de los procedimientos y métodos de enseñanza, el estudio de las diferencias individuales, el análisis sistemático de los diversos aprendizajes del estudiante, la identificación de las deficiencias o talentos específicos, los tratamientos respecto de ciertos comportamientos. En cuanto al método, la Pedagogía Experimental se inspiró fuertemente de la investigación científica impulsada por el médico Claude Bernard. Ella recurría a la aplicación de la estadística en el ámbito escolar y verificación de los resultados por medio de un banco de pruebas obtenido en las aulas de clase. El lugar de la Pedagogía Experimental se encontraba en la pedagogía como espacio generalizado de la educación y era considerada una disciplina auxiliar, método de control, procedimiento de investigación. En relación con las otras ciencias, ella dependía de la psicología del desarrollo de la inteligencia y era relativamente autónoma. (44-45)

En cuanto a sus fines, ella permitía la comparación de los resultados objetivos entre alumnos y las nociones enseñadas; facilitaba la organización de los planes de estudio identificando en cada disciplina las nociones objeto de aprendizaje; le ofrecía a los institutores y profesores los medios prácticos para explicar la eficacia de su actividad y los grados de rendimiento de los estudiantes; los grados de dificultad que tenían los estudiantes en las diversas disciplinas y esto con el fin de poder *remediar* los procesos; establecer un sistema de clasificación de los estudiantes según sus grados de rendimiento escolar; generaba un sistema de orientación sobre la base de las capacidades, habilidades y destrezas de los estudiantes. Esto último era fundamental para las políticas de democratización y la selección escolar en términos de orientación profesional.

LA ANTESALA DE LA PSICOPEDAGOGÍA

La *Pedagogía Experimental* y *Educación Nueva* pueden considerarse los dos grandes escenarios de la reflexión educativa que tuvieron lugar en Francia entre finales del siglo XIX y las cinco primeras décadas del XX. Después de esta fecha emergerá, de un lado, la corriente institucionalista y clínica de la pedagogía y, de otro lado, la Psicopedagogía (1950). Esta última se conocerá como el intento por llevar al plano puramente científico los desarrollos del experimento y de la nueva educación. Desde esta perspectiva, ella puede ser considerada como la síntesis de la Pedagogía Experimental y de la Educación Nueva. Aunque uno de los padres fundadores de las contemporáneas ciencias de la educación, Gaston Mialaret, señaló, dos décadas atrás, que el origen de la noción de *Psicopedagogía no es muy claro*, (1991:27) no obstante él mismo reconocía la confluencia de la psicología y de la pedagogía como ciencia. Sin embargo, los registros escritos dan cuenta más de una actividad eminentemente teórica (cursos) que tenía lugar en las Escuelas Normales que de una actividad específicamente científica. Por esto mismo, no se podría afirmar que ella sea una disciplina universitaria ni científica. Ella, como la Pedagogía Experimental, tiene sus raíces en el intento por crear una disciplina científica encargada de llevar al plano de lo práctico las reflexiones teóricas de la pedagogía.

Como lo señaló Alfred Binet “no describiría jamás la instancia de una ciencia única sino la correlación entre la fase científica (experimental) de la psicología y la racionalización de la acción pedagógica”. (Morandi y Sallaberry; 1999: 165) En efecto, los trabajos del padre de la Pedagogía Experimental serán decisivos para la constitución de un espacio de formación exclusivo de las escuelas normales dirigido a los profesores del primer grado y producto de los desarrollos de la psicología del niño y las cuestiones sobre las funciones socializadoras de la escuela, el problema de los aprendizajes, los fenómenos inherentes a las facultades intelectuales del sujeto. “Los estudios sobre la fatiga escolar, la memoria, las capacidades de la vista y de la audición, la alternancia del trabajo intelectual y físico, los límites de los métodos orales” (165) ocuparían el centro de atención de los psicopedagogos. Las reflexiones que tuvieron lugar en esta corriente se fijaron como límite los factores que intervienen en el fracaso escolar. Este aspecto vendría a nutrirse de los aportes de la sociología de la educación de Durkheim y de los principios de la filosofía de la educación, especialmente de Herbart, Pestalozzi, Rousseau. La *Psicopedagogía* como programa de formación de profesores apuntaba a transferir los avances de la Pedagogía Experimental, sus formas de realización práctica en la Educación Nueva y el esclarecimiento de los aprendizajes del estudiante.

Los paradigmas sobre el aprendizaje que mayor influencia tuvieron en la Psicopedagogía fueron: asociacionista (behaviorista), estructuralista (teoría de la forma), estructuralista y constructivista (teoría operatoria), constructivista-interaccionista (cognición social) Ella trabajaría tanto sobre el comportamiento como sobre la orientación escolar y su eje central será el aprendizaje y las condiciones de explicación de las situaciones de enseñanza para una escuela de la producción. Ella fue un momento de coyuntura entre métodos de carácter científico como los propuestos por Binet, modelos de aprendizaje provenientes de los paradigmas psicológicos y sociológicos y la información o la determinación de métodos de enseñanza. La Psicopedagogía estuvo atravesada por tres concepciones: "la de Henri Piéron quien la definía como una "pedagogía científica fundada sobre la psicología del niño; la que consideraba el estudio de las modificaciones psicológicas imputables a tal o cual acción educativa y la tercera cuyo acento se encontraba en las finalidades de la educación asimilándola al "arte" en la perspectiva de una filosofía y conocimiento del niño y del adolescente". (Mialaret G., 1986) En otra perspectiva, la Psicopedagogía se nutre del psicoanálisis y de la Educación Nueva y apuntaba a la emancipación del sujeto. "La psicología alejará a los pedagogos de las perspectivas humanistas para introducirlos en la perspectiva biológica." No se trata tanto de definir la educación como "el perfeccionamiento de las facultades humanas, sino como el conjunto de influencias del medio ordenadas en relación con la maduración biológica las cuales permitirán el desarrollo del niño." Hameline D; 1979:16) El medio y el individuo devienen piezas claves de la Psicopedagogía. La adaptación y el desarrollo del individuo se impusieron a la corriente de la evolución. La Psicopedagogía es consustancial con los desarrollos de la sociedad del beneficio, control y adaptación. Ella no fue, en estricto sentido, una disciplina universitaria. Fue una estructura de información que a través de cursos le permitía a quienes se formaban para ser profesores del primer grado en las escuelas normales, obtener una cultura pedagógica general. La investigación nunca estuvo en el centro de sus prácticas y carecía de niveles y programas de formación.

En síntesis,

la Psicopedagogía se considera más como unos cursos de información dirigidos a los profesores del primer grado cuyos temas pueden resumirse así. Problemas teóricos de la educación, problemas de orden filosófico y de cultura general pedagógica, investigaciones sobre la educación y la utilización de métodos experimentales en la formación. A la formación práctica de estos profesores, a la especialización de las disciplinas escolares y a una cultura general se agregaría una visión "científica" desde diversos aspectos de Pedagogía Experimental. (Morandi y Sallaberry 1999:175)

Algunos institutos de Pedagogía Experimental impartían, también información psicopedagógica. En 1950, las Escuelas Normales impartían estos cursos; en 1920, creado el Instituto de Pedagogía adscrito a la Facultad de Letras de la Sorbonne, también impartía conocimiento sobre las tendencias pedagógicas; la Escuela Práctica de Psicología y Pedagogía, creada en Lyon, y el Instituto de Psicopedagogía creado por Gastón Mialaret (1947) en la Escuela Normal de Saint Cloud se inscribían en esta corriente informativa. A la vez, estas instituciones mostraban la precariedad de la Psicopedagogía, la ciencia de la educación y la Pedagogía Experimental. Digamos que una tensión existía entre Pedagogía Experimental y Psicopedagogía, la cual puede ser considerada como la base fundacional de las ciencias de la educación. La Psicopedagogía fue, de algún modo, el intento estructural e institucional por hacer de la ciencia de la educación un espacio disciplinar. Esto obedece a tres fases claramente definidas. Los cursos libres de ciencias de la educación (finales del siglo XIX), la experimentación pedagógica y los intentos de constitución de redes de saber pedagógico a través de cursos complementarios, foros, seminarios, congresos y de una Asociación de Psicopedagogía que luego se transformaría en la Asociación Francesa de Ciencias de la Educación.

PEDAGOGÍA, PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA

El fuerte desarrollo que tuvo en Francia la psicología del desarrollo de la inteligencia en el

siglo XIX permitió que los aprendizajes fueran objeto de estudios científicos muy importantes para el conjunto del sistema escolar. En esta disciplina dieron a luz los test de medición de la inteligencia los cuales fueron aplicados en las escuelas cantonales. El saber de esta disciplina fue importante para conocer los procesos de aprendizaje de los niños. Todo el saber científico de la psicología se puso al servicio de la educación al punto que hasta bien entrado el siglo XX se le consideró como la ciencia de la educación. Hacia finales de 1960, Jean Château, uno de los fundadores de las ciencias de la educación en Francia interrogaba el vínculo entre pedagogía y psicología en los siguientes términos:

psicología ante todo, pedagogía luego, tal es en consecuencia la regla lógica y sin duda no podemos aquí seguir la lógica, ya que para el educador como para el médico la acción es importante y mucho más cuando el médico para curar una enfermedad no puede esperar los conocimientos biológicos o los medicamentos aún desconocidos, tampoco el educador puede esperar a la psicología; es necesario que la tradición pedagógica y el genio individual suplan las insuficiencias de la psicología. (Château J.; 1967:10)

En esta narración observamos un aspecto importante de la pedagogía: ella existe en la acción y es una práctica de invención sobre la transmisión del saber. Ella tiene la capacidad de inventar los recursos necesarios para que el profesor pueda transmitir un saber sin esperar que los avances en materia del desarrollo de la inteligencia le prescriban un método. En este orden, ella es un discurso libre y liberador al superar la dependencia de la ciencia. Pero, ¿podríamos afirmar, siguiendo la lógica de ser un arte de la invención capaz de superar la receta psicológica o biológica, que ella sea una ciencia? Nos parece que no. Si así fuera, entonces no se hubiera tenido necesidad de fundar una disciplina universitaria más amplia y multireferencial como son las ciencias de la educación. Del mismo modo, si esto fuera posible, ¿dónde residiría su objeto epistemológico? ¿Cuál sería su carácter de ciencia? Probablemente, al seguir de cerca los momentos de su consolidación histórica nos veamos obligados a reconsiderar el orden positivista de la ciencia y reconocer que en tanto que saber ella escapa a la formalidad de la tradición científica. Mejor aún, gracias a ella podríamos afirmar que en tanto discurso de poder, la ciencia formal impide reconocer otras formas de disciplinización del saber.

La obra escrita del padre de la sociología francesa, Emile Durkheim, jugaría un papel importante para el futuro de las ciencias de la educación. Respecto de la pedagogía, su pensamiento sería un contrapeso contra el poder de la psicología. El estudio de los hechos sociales le permitiría postular que la educación es un hecho social muy difícil de ser estudiado por una sola ciencia. Así, definiría a la educación como el proceso de socialización y de inserción que viven las generaciones en los patrones de la cultura. Por su parte, la pedagogía era para él una teoría práctica. Desde su cátedra de pedagogía en la Universidad de la Sorbonne, gestaría su más valioso discurso sociológico sobre la educación y contribuiría a forjar el espacio institucional conocido como Psicopedagogía. Esta disciplina sería el resultado del vínculo entre la psicología y la sociología la cual duraría hasta mediados del siglo XX. El hecho educativo sería estudiado desde la perspectiva de la inteligencia pero también desde los problemas de la anomia social, la conducta, etc. Esto explica por qué en el ámbito de las ciencias de la educación en la actualidad son muy importantes los estudios sociológicos de la relación con el saber, el fracaso escolar, la selección escolar etc. pero también los problemas ligados con el placer de aprender, las dificultades de concentración, la hiperactividad, etc. Sociología y psicología de la educación se encuentran en los discursos como en las prácticas y más aún cuando los desarrollos del psicoanálisis se alojaron como discurso progresista en las ciencias de la educación. Con estas dos disciplinas, la pedagogía encontraría nuevos elementos conceptuales para avanzar en su discursividad.

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: INSTITUCIONALIZACIÓN

Las Ciencias de la Educación aparecen institucionalizadas con el acto administrativo ministerial del 7 de diciembre de 1967 (Ib. id. p. 23), expedido durante la reforma de la enseñanza superior, según decreto del 11 de febrero del mismo año. (Ib. id. 22) El texto declara a favor de las

Ciencias de la Educación la facultad para expedir diplomas en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado; lo cual supone la doble relación entre enseñanza y producción de saberes. En principio, se abrieron programas de ciencias de la educación en las universidades de Bordeaux, Caen y Paris, y luego en otras universidades del país. El desarrollo institucional es rápido, pues a partir de 1970 se crean nuevos departamentos universitarios en ciencias de la educación: Paris X, Nanterre, Lyon II, Paris 8 Vincennes, Toulouse II; Grenoble; en la década siguiente se contabilizaron quince departamentos universitarios de Ciencias de la Educación y cinco surgieron en 1990 en Amiens, Antillas-Guyane, Montpellier III, Nantes, Paris III-Créteil, la Reunión, Paris XIII-Villateneuse. En total, para 1996 existían en Francia veintitrés Departamentos de Ciencias de la Educación¹. La CORESE muestra el balance y las perspectivas de las Ciencias de la Educación, cuyos aspectos permitirían configurar el terreno de actuación, su objeto, los conceptos y las disciplinas que integran dicho espacio universitario (68). También, el nacimiento de los departamentos e institutos de ciencias de la educación obedece a la necesidad de formar especialistas y dotar a los sujetos de terreno (prácticos) de un saber reflexivo. Como ya lo señalamos más arriba, esta iniciativa tiene lugar hacia 1962 cuando Maurice Debesse (Universidad de la Sorbonne), Jean Château (Universidad de Bordeaux) y Gastón Mialaret (Universidad de Caen) se proponen promover la creación de una licencia. El título que debía llevar dicho diploma obedecía a las lecturas sobre los cambios operados en el concepto de *educación* que pesaba en ellos y los desarrollos que había alcanzado en otros países europeos; se dudaba si debía tener la denominación de «pedagogía», «Psicopedagogía» o «ciencia de la educación». (68) “La entrada de la disciplina a las universidades es el resultado de la ruptura con la concepción de la *ciencia de la educación* que se sitúa al momento en que Durkheim, alrededor de 1890, quiere hacer de ella un instrumento de *conocimiento* del hecho educativo.” (Filloux; 1993:354)

Para algunos “la ciencia de la educación” debía aparecer como el campo de referencia, para otros “la pluralidad” constituiría el objeto específico.² Sobre la necesidad de organizar un campo para estudiar las finalidades, problemas y prácticas de la educación era necesario retomar, entre otros, los aportes del padre de la sociología francesa. Una parte del pensamiento educativo y pedagógico de Durkheim fue posible gracias a las notas de los cursos que él dictó en Paris los cuales fueron sistematizados por su alumno, Paul Fauconnet, y publicados en 1922 bajo el título de *Educación y Sociología*. Lo mismo sucede con las notas del curso de *Historia de la enseñanza en Francia* dictado entre 1904 y 1905. (Durkheim, 1999) También se recogieron los aportes de la Psicología de la infancia, los avances de la filosofía y las perspectivas teóricas de la economía. Entre las finalidades del programa se encuentran “la enseñanza de los problemas filosóficos, históricos, sociológicos, fisiológicos, psicológicos y técnicos de la educación a la vez que buscaría formar a los profesores de la escuela normal, inspectores del sistema de educación, educadores y formadores de la educación especial y los directores de los establecimientos educativos”. (68) El surgimiento e institucionalización de las Ciencias de la Educación fue apareciendo progresivamente; su punto inicial lo encontramos un año antes del gran movimiento de mayo del 68; la década siguiente será crucial porque se fundarían nuevos departamentos universitarios, un periodo de “latencia” que dura aproximadamente 15 años y cuya característica crucial son los debates entre las disciplinas que debían integrarlas y su especificidad epistemológica, la década de los años ochenta y los noventa donde se acrecienta el número de institutos y departamentos interesados por el estudio de la educación. Esta situación se observa a través del número de profesores dedicado a la enseñanza e investigación en ciencias de la educación, el número de efectivos formados, las temáticas de las investigaciones y los diplomas existentes.

CIENCIA DE LA EDUCACIÓN. DISCIPLINARIZACIÓN

En 1960 otras disciplinas ya hacían parte del escenario universitario francés (salud, económicas, sociales, jurídicas) Esto permitió la apertura de un nuevo horizonte de estudio del hecho y del acto educativo. Las ciencias de la educación se nutren de la racionalidad de dichas

¹ Comisión de Reflexión sobre las Ciencias de la Educación, 1995, pp. 67-77.

² Gautherin J. *La formation d'une discipline universitaire: la science de l'éducation 1880-1914*, Thèse de doctorat, Université de Paris V-René Descartes, 1991; Louis Marmoz. *Les sciences de l'éducation en France: Histoire et réalités* EAP, 1988; Eric Plaisance et Gérard Vergnaud. *Les sciences de l'éducation*. Paris: La découverte, coll. Repères, 1993.

ciencias en el orden de lo pluridisciplinar, multireferencia y la complejidad. Institucionalizadas las ciencias de la educación, las generaciones posteriores a 1967 emprenden un amplio y sostenido trabajo de reflexión sobre su historia, naturaleza y funciones. El carácter de disciplina y su objeto delimitan el registro epistemológico. Este doble registro define los intereses de los expertos. En el primero se ubican quienes estudian su historia e identidad; en el segundo los que abordan sus funciones sociales y la generación de saber. Dos registros importantes existen: historia y función social de la disciplina. En este primer registro (disciplinarización) se encuentran, entre otros, Hofstetter y Schneuwly. Para ellos "la disciplinarización designa la dinámica asumida por la organización de la producción sistemática de conocimientos de nuestra sociedad a través de la empresa "ciencia". Ellos se apoyan en los trabajos sobre la historia de las disciplinas lo cual significa aprehender el campo (disciplina) a través del estudio de la evolución de sus formas cognitivas e institucionales, formas tanto propias, como provenientes de otras disciplinas las cuales son el producto de los actores, ellos mismos producto del proceso del cual son parte" [...] el análisis de la dinámica de disciplinarización tiene por objeto comprender las bases que dan origen al campo disciplinar y su desarrollo". Estos dos especialistas señalan que:

las ciencias de la educación tienen como base dos fuentes: un conjunto de saberes ya elaborados alrededor de diversos espacios profesionales que permiten la transformación del campo en función de demandas sociales precisas (socio-profesional, político-administrativo, económico...) y en sus orígenes, la constitución a partir de una yuxtaposición de objetos y enfoques lo cual le ha permitido progresivamente conquistar su autonomía como campo unificado académicamente conservando, a la vez, su plural referencial. (2001: 10-14)

En el segundo registro se encuentran, entre otros, Jacky Beillerot quien fuera profesor de la Universidad Paris X. El sostenía que

la disciplinarización es una realidad social de ahí que se explique por qué la noción de disciplina en Francia precede al término moderno de investigación situado entre las dos guerras. El nacimiento de una disciplina enseña que siempre se trata de un proyecto de formación y de gestión. El deber de la disciplina es formar estudiantes y responder a las demandas sociales, contribuir con la investigación y prácticas relativas a la evolución de la educación y capaz de asegurar una función de capitalización del patrimonio de saberes en y sobre la educación. Las ciencias de la educación producen nuevos conocimientos sobre los fenómenos educativos y de formación". (Beillerot; 2002: 197-205).

En el contexto francés, las ciencias de la educación tienen la particularidad de ser una disciplina universitaria con un objeto aún en discusión. "Una disciplina supone problemas cognitivos y socio-institucionales, lugares, instancias, redes, profesionales especializados en la producción sistemática de nuevos conocimientos a través de la investigación científica. (Hofstetter et Schneuwly; 2002: 6) Una disciplina crea instrumentos de comunicación, forja prácticas de conocimiento y contribuye a la formación, -a través de la reflexión y la transmisión de conocimientos-, de profesionales que intervendrán en un campo profesional o disciplinario. La disciplina renueva su discurso a través de las prácticas de investigación y de la comunicación de sus descubrimientos. "La profesionalización de la investigación permite la elaboración y la renovación de conceptos y modelos teóricos así como los métodos de recogida y análisis de los datos, participando en el desarrollo y en el conocimiento social y científico de la disciplina".(7) Hay disciplinas que no provienen de un campo epistemológico puntual y otras son el resultado de saberes académicos y cognitivos específicos. El conjunto de las ciencias de la educación podría, a este título, ser clasificada bajo la denominación "disciplina pluridisciplinaria" debido a la presencia, en un mismo territorio, de disciplinas tales como la filosofía, la sociología, la economía, la psicología etc. "Disciplina multidisciplinaria, las ciencias de la educación participan así, íntimamente, en el movimiento general de las ciencias sociales cuyo lugar está constantemente redefinido, negado algunas veces, incluso, por algunos de sus propios autores".(9-10) La disciplinarización de las ciencias de la educación también se observa en la existencia de instituciones que la acogen, la producción, sistematización y comunicación del saber. Así, en el nivel institucional se encuentran las universidades y los departamentos e institutos de ciencias de la educación; el lugar que ella ocupa en la Comisión Nacional de Universidades (CNU), sesión 70. Las

ciencias de la educación no tienen asiento en el Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS) aunque en casi todos los departamentos e institutos existen laboratorios de investigación. Dos equipos de investigación tienen asiento en el CNRS: el Instituto de Investigación en Economía de la Educación (IREDU) de Dijon y el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (Paris). La existencia de asociaciones especializadas (AECSE), existencia de redes internacionales. En el nivel de las revistas se encuentran las siguientes: *Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (Universidad de Caen), la *Revue Internationale d'Education* (Sèvres), *Revue de Politiques d'éducation et de formation* (CIEP), la *Revue /analyses de formation* (Universidad Paris 8), *L'année de recherche en sciences de l'éducation* (AFIRSE), *Education et Société* (Asociación internacional de sociólogos de lengua francesa), *Les Cahiers du CUEEP* y *Education permanente* (Université Lille 3), *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, la *Revue Internationale de l'éducation familiale* (Université Paris X), *Le Télémaque* y *Philosophie, éducation et société* (Universidad de CAEN), *Penser l'éducation* (Universidad de Rouen), *La nouvelle revue de l'AIS, Adaptation, intégration scolaire et éducation* (ADMES), *Histoire de l'éducation* (INRP), *Revue Française de Pédagogie* (INRP), *Carrefour de l'éducation* (Université de Picardie), *la Revue du C.R.E* (Centro de Investigación en Educación Université de Saint-Étienne), *Spirale* (Université de Lille). Las tesis de doctorado que se registran en las bases de datos de las universidades, las colecciones de libros que dirigen los profesores, los debates sostenidos en el espacio de los diarios y las investigaciones realizadas por los equipos con financiamiento de instancias administrativas como las Municipalidades, Concejos Regionales, los Ministerios, etc. En síntesis, la disciplinarización de las ciencias de la educación se materializa en los programas, grupos, revistas, asociaciones, libros, tesis de doctorado, investigaciones, redes. "Las ciencias de la educación son institucionalmente una disciplina. Epistemológicamente son, de un lado, la federación de un centro singular de ciencias de la educación y, de otro lado, segmentos de ciencias humanas vecinas" (Peyronie 2002: 195) Como un cuerpo disciplinar, ellas son sólidas y aglutinan un cuerpo de profesores-investigadores cuya producción es social pero también científica. La historia de la disciplina, su objeto de estudio y la participación de otras disciplinas define su carácter institucional, social y científico.

OBJETO Y EPISTEMOLOGÍA

Consolidada como disciplina universitaria, las ciencias de la educación tienen por objeto de estudio el hecho y el acto educativo. El concepto de educación está en el centro de las preocupaciones epistemológicas y ello obedece a la singular transformación escolar, social, cultural como económica y política que experimentó Francia después de la segunda mitad del siglo anterior. Puesto que las ciencias de la educación son una disciplina relativamente joven, desde la primera generación (1967) no cesa de interrogarse la naturaleza epistémica de su objeto. Esto obedece a su disciplinarización y autonomía pero también a las constantes luchas de su cuerpo profesoral contra los ataques proferidos ya sea por los sectores más conservadores de las disciplinas duras, algunos representantes de la filosofía o por ciertas instancias administrativas y estatales. En este orden, una larga historia de reflexión epistemológica ha tenido asiento en la disciplina.

El cuestionamiento se dirige a saber si las ciencias de la educación son una disciplina multireferencial o pluridisciplinar. Jacques Ardoino fue el gestor del concepto de multireferencialidad cuyos orígenes encontramos en la sociología, psicosociología, epistemología y el concepto de complejidad de los años 1960-1970. El distingue multireferencialidad y multidimensionalidad. Para él, las ciencias de la educación son una disciplina multireferencial si por esto entendemos "la lectura plural de los objetos (prácticos y teóricos) de una ciencia, sobre diferentes ángulos que implican, a la vez, miradas específicas y lenguajes apropiados a las descripciones requeridas en función de sistemas de referencia distintos considerados como reconocidos explícitamente no reductibles los unos a los otros, es decir heterogéneos" (Ardoino; 1994:103) En esta perspectiva, para Ardoino las ciencias de la educación al estar organizadas por diferentes disciplinas realizan una actividad de investigación a partir de múltiples referencias. No es el objeto en sí mismo lo que debe preocupar sino la intervención (teorías) y los modos (métodos) desplegados por las disciplinas que se agrupan en torno a la educación. En otro sentido, Charlot sostenía que su carácter multidisciplinario hace de esta disciplina un espacio pluridisciplinar. Cada ciencia participa, a través de sus métodos de racionalidad, en el estudio de un hecho concreto y de prácticas específicas. El propondría tres tesis para esclarecer el orden epistemológico de la disciplina.

Existe una cultura específica de ciencias de la educación y lo que define su especificidad es la circulación entre polos de saber, prácticas y finalidades; no es un azar si después de 30 años se han desarrollado "ciencias" definidas antes que todo por un objeto o un proceso de referencia más que por una arquitectura de saber (ciencias políticas, ciencias de la gestión, ciencias de la salud, ciencias de la vida) y, finalmente, a las ciencias de la educación habría que asignarle un horizonte problemático que asegure su especificidad distinguiéndola de la investigación que tiene lugar en otras áreas. Las ciencias de la educación estudian al hombre desde tres puntos de vista: humanización, socialización, personalización. (Charlot; 2001:165)

En 1995, Bernard Charlot señalaba oportunamente la ambigüedad, inexactitud y el mestizaje epistemológico de esta disciplina. (1995:26) En su seno se reagrupan expertos, educadores, formadores de adultos, psicólogos, sociólogos, filósofos o historiadores interesados en estudiar el acto y hecho educativo. En ella confluyen "las finalidades, las prácticas y los saberes sobre la educación".(ib. id. 27) Esto conduce inexorablemente a la siguiente cuestión: ¿el conocimiento que proviene de la investigación y la formación cómo se distribuye, en qué proporción y para qué finalidad según los actores (profesores o expertos)? (Plaisance y Vergnaud; 2005:24)

La yuxtaposición de diversas ciencias conducirá a otro problema. Se trata de la interdisciplinariedad. Avanzini, en su célebre *Introducción a las ciencias de la educación* defendería la tesis según la cual la "la distinción de las funciones de investigación permite comprender por qué es indispensable que diversas disciplinas se unan para estudiar la educación, cada una con su metodología y sus propias problemáticas". (1992: 66)

Así mismo, Blanchard-Laville sostenía que el problema epistemológico de las ciencias de la educación va más allá de la trans, multi e interdisciplinariedad pues se trata de un trabajo conjunto entre diferentes disciplinas. Frente a esta realidad, ella propondría la co-disciplinariedad "pues más que un tejido de vínculos entre disciplinas se trata de una co-construcción de sentido respecto de un mismo objeto." (1995:30) Saber si las ciencias de la educación son una disciplina científica y en qué condiciones ha sido objeto de múltiples y variados estudios. Mosconi, sostenía que las ciencias de la educación son una disciplina universitaria pero no una disciplina científica y esto obedece a la pluralidad de métodos todos provenientes de las ciencias que integran esta disciplina universitaria. (1998: 1-2) Esto la lleva a separar el orden institucional y el de la racionalidad de la investigación. Las ciencias de la educación son ya sea una disciplina multireferencial, ya sea una disciplina que agrupa otras subdisciplinas las cuales estudian el hecho y el acto educativo desde métodos, teorías y enfoques distintos. Este sello hace que ella sea institucionalmente el abrigo de los movimientos pedagógicos y el terreno de diversos discursos. La originalidad reside en la pluralidad y su singularidad en la educación. Las prácticas son variadas y su objeto genera una estructura en la cual confluyen discursos y enfoques. En este sentido, multireferencialidad y pluridisciplinariedad se complementan. Igualmente, la identidad epistemológica de las ciencias de la educación reside en la articulación del singular-universal (Terrise; 2002:239) lo cual significa que la unidad no es la pluralidad sino la singularidad de su objeto. Pues bien, este es el carácter problemático del segundo registro. Desde la fundación, las ciencias de la educación adoptaron como objeto de estudio a la educación. Mialaret señalaba cuatro sentidos principales de este concepto. "Hablar de educación es, ante todo, evocar una institución social, un sistema educativo; como resultado de una acción, como proceso y el contenido, es decir los programas".³ Ella extrapola el carácter disciplinar, transdisciplinar, inter disciplinar y codisciplinar. También promueve el carácter normativo y empírico-científico. El primero tiene por finalidad prescribir la conducta a partir de principios lo cual la lleva a promover doctrinas (pedagógicas). La segunda es eminentemente prescriptiva y construye teorías. (Avanzini: 1992;13-14)

En el centro del concepto y producto de los aportes de la sociología y de la psicología, emergerán dos categorías fundamentales. El acto y el hecho educativo.

El acto educativo es el tiempo en que la acción de educar funciona en un escenario eminentemente humano. El tiempo es presente y remite a las acciones que permiten la realización de la educación. Se traduce por acciones diversas sobre un horizonte de finalidades en un tiempo preciso. El acto educativo es el conjunto de acciones, valores y principios que gracias a los métodos permiten alcanzar los principios de la educación y sus

³ Gaston Mialaret (1976). *Les sciences de l'éducation*. París: PUF, Que sais-je, N0 1645, pp. 7-10.

fin. El acto traduce un tiempo presente y tiene lugar en un espacio y en una institución. Este acto es complejo pues da cuenta de los propósitos como de las acciones que realizan los sujetos encargados de educar. En el acto educativo hay práctica y experiencia. El acto de enseñar requiere de práctica pero también de experiencia. La práctica es la vitalidad del acto educativo. El hecho educativo realiza el acto y supone el logro de los fines y los medios a través de las acciones singularmente organizadas y estratégicamente operacionalizadas. El acto engendra el hecho; es su vitalidad. Acto y hecho educativo son dialécticos. No hay hecho sin acto pues en este último reside la energía de su realización. El hecho es lo dado, lo acontecido, el acto su potencia. El acto es el momento del hecho educativo y éste, lo acontecido, lo dado, lo experimentado. (Zambrano Leal; 2011: 93-94)

El acto educativo se ha estructurado en tres series de comportamientos: fines religiosos, filosóficos y culturales, la estructura interna de la enseñanza y la representación del sujeto que de acuerdo con las finalidades debe asimilar el objeto enseñado. Este procede de cuatro fuentes: biológica, psicológica, sociológica y etnológica. (Avanzini; 1994:70) Estas dos categorías ciernen mejor el tiempo de la educación y abren las compuertas para otras prácticas de orden social, político o cultural.

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: DISCIPLINAS

Existen por lo menos dos modos de clasificación de las ciencias de la educación: las disciplinas reflexivas (filosofía de la educación, históricas (historia de la educación, pedagogía comparada), las disciplinas fundamentales (biología, psicología, sociología), las que utilizan los conocimientos de las anteriores ciencias (biopedagogía, psicopedagogía, sociopedagogía) y las que estudian los métodos de la educación (pedagogía experiencial y pedagogía experimental). Esta clasificación fue la que propusieron Debesse y Mialaret inicialmente pero como señaló Avanzini dicha taxonomía presentaba problemas pues incluía algunas ciencias y excluía otras como la economía de la educación. (ib. id. 58) En 1976, Mialaret propuso una nueva clasificación sobre la base de tres grandes grupos: las ciencias que estudian las condiciones de la institución escolar (sociología escolar, planificación educativa, economía de la educación, educación comparada); las que estudian la relación pedagógica y el acto educativo (psicología, fisiología, psicociencia de la educación, comunicación, ciencias de la didáctica de las disciplinas, ciencias de los métodos y las técnicas y las ciencias de la evaluación) y las que tienen por objeto reflexionar y dar cuenta de las evoluciones de la educación (filosofía de la educación, historia de la educación, planificación educativa y teoría y métodos). En general, la clasificación de las disciplinas de las ciencias de la educación apuntan a estudiar al sujeto de la educación, las instituciones donde tiene lugar la educación, los fines y valores que la educación promueve, las técnicas y métodos utilizados, las políticas y programas desplegados y los medios de la educación. Como toda clasificación, el arbitrario se impone y la racionalidad depende de las creencias como de la práctica científica de sus organizadores. Las ciencias de la educación, nos parece, recubre tanto los valores, como los fines, principios, instrumentos, prácticas, instituciones y sujetos de la educación. Estos ejes tienen que ver con la naturaleza educadora de la sociedad francesa. En su conjunto, ellas nutren el objeto de la educación y generan nuevos temas de investigación. La educación a lo largo de la vida, la formación de adultos, las prácticas educativas en centros no escolares, la educación familiar, la formación sindical, las tecnologías de la información etc. son escenarios donde el objeto de las ciencias de la educación se vitaliza. Por esto mismo, desde la perspectiva epistemológica las ciencias de la educación no se limitan al campo escolar ni a la sola formación del profesorado, sus temas de investigación son tan plurales como los enfoques disciplinarios que habitan amistosamente en el corazón de la disciplina. La pluralidad de objetos de investigación planteará un nuevo problema el cual tiene que ver con la pedagogía.

CONCLUSIÓN

Las tres tradiciones que hemos intentado presentar en este artículo nos muestran una larga historia de pensamiento educativo francés. La pedagogía experimental es el resultado de los desarrollos de la psicología del desarrollo de la inteligencia del niño. Esta ciencia le aportó grandes elementos discursivos como el de experimento. Enseñar no consistía sólo en transmitir unos conocimientos ni en preparar a la infancia del pueblo en las operaciones básicas de la aritmética, la lectura y la escritura; ella fue el primer intento de hacer de la educación una actividad científica. Agotada esta tradición, un cuerpo profesoral proveniente de la psicología y de las matemáticas rompen con la tradición científica experimental. Ellos afirmaban que el estudio del aprendizaje del niño era un asunto importante para superar las condiciones de escolarización. Producto del interés sobre la formación del profesorado crean la psicopedagogía la cual entendía como el espacio de confluencia entre psicología y pedagogía. Ella tuvo una fuerte presencia en las Escuelas Normales. La psicopedagogía podría definirse como un movimiento pedagógico compuesto de psicología y de pedagogía. Mientras la primera le aportaba importantes insumos de saber para formar al profesorado, especialmente en temas relacionados con los aprendizajes y sus dificultades, la segunda era una noción ambigua e indefinida. La pedagogía aparecía como el sustrato de los saberes enseñables lo cual no significaba una ingeniería didáctica. Es importante precisar que aproximadamente en el periodo comprendido entre 1930 y 1950 el escenario escolar francés no contaba con la didáctica como disciplina científica. En Francia, la didáctica se desarrolla después de 1968. Para los promotores de la psicopedagogía, la pedagogía consistía en conocer la historia de las doctrinas, las escuelas de pensamiento, los métodos de enseñanza, los ideales filosóficos, los asuntos de la norma en la clase, las sanciones, la orientación etc. Así, se comprendía que el psicopedagogo debía atender la disciplina, la vocación profesional, los problemas de la conducta y a la vez crear las situaciones de enseñanza de los saberes escolares. Esta situación provocó en especialistas como Mialaret, Debesse y Vial la necesidad de reorientar la formación de los docentes, especialmente en las escuelas normales. Convocados, en 1957, por el Ministerio de Educación, estos tres profesores se dieron a la tarea de crear un diploma de licencia y de maestría para un público confrontado a las mutaciones económicas. Después de duros debates, se impuso la denominación en plural de ciencias de la educación. La institucionalización de esta disciplina desplazó a la psicopedagogía. Aunque en realidad, al interior de las ciencias de la educación los aportes, teorías, discursos y prácticas de esta tradición francesa continúan existiendo en su interior. La psicopedagogía se nutriría, entonces, de disciplinas como la sociología o la filosofía. Se podría decir que tanto la pedagogía experimental como la psicopedagogía habitan en el seno de las ciencias de la educación. Las ciencias de la educación podría definirse, entonces, como el espacio disciplinar de estudio del hecho y del acto educativo; en su seno circulan movimientos pedagógicos disímiles. Lo experimental pervive en las ciencias de la educación, lo nuevo es una apuesta pedagógica presente en la tradición de la filosofía de la educación, lo psicológico tiene una gran presencia e incluso sigue alumbrando los caminos para que el experto pueda alimentar sus investigaciones y lo pedagógico continua siendo el gran discurso sobre los problemas de la norma en la educación escolar. Incluso, la didáctica, se nutre más de la psicología que de la filosofía y esto muestra el gran poder de la ciencia del aprendizaje. No podría afirmarse que la pedagogía experimental y la psicopedagogía hayan desaparecido del escenario educativo francés, su presencia está presente en un terreno más amplio y difuso denominado ciencias de la educación.

BIBLIOGRAFIA

Ardoino, Jacques. "L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives" en *25 ans des Sciences de l'Éducation: Bordeaux 1967-1992. Actes du Colloque*. Université de Bordeaux II, Département de Sciences de l'Éducation, AECSE, 1994.

Avanzini, Guy. *Introduction aux sciences de l'éducation*. Toulouse: Privat, 1992.

"Contribution à une épistémologie de sciences de l'éducation" en *25 ans de Sciences de l'Éducation*, 1994.

Beillerot, Jacky. "Droits et devoirs d'une discipline ou histoire d'une institution sans institution", En *Les sciences de l'éducation, des recherches, une discipline*, (sous la direction de Marcel, Jean-François). Paris: Le Harmattan, 2002.

Blanchard-Laville, Claudine. "De la codisciplinarité en sciences de l'éducation" en *Les sciences de l'éducation: des recherches, une discipline*, 1995.

Charlot, Bernard. "Les sciences de l'éducation: essai épistémologique" en *Les sciences de l'éducation: un enjeu, un défi*. Paris: Esf, 1995.

"Les sciences de l'éducation en France: une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain" en *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001.

Chtâeau, Jean. "Pour une éducation scientifique" en *Revue Française de Pédagogie*, N°1, Oct. Nov. Déc., 1967.

Delandsheere, Gilbert. "La pédagogie expérimentale" en Mialaret, Gaston y Vial, Jean. *Histoire de l'éducation*, Tome 4. Paris: PUF, 1981.

Dottrens, Robert y Mialaret, Gaston. "Le développement des sciences pédagogiques et leur état actuel" en *Traité des sciences pédagogiques*, Tome I. Paris: PUF, 1969.

Durkheim, Emile. *Sociologie de l'éducation*. Paris: Puf, 1922.

L'évolution pédagogique en France. Paris: Quadriage/PUF, 1999.

Filloux, Jean-Claude. "Sciences de l'éducation" en *Anthologie des sciences de l'homme*. Tome 2, *L'essor des sciences humaines*. Paris: Dunod, 1993.

Gautherin, J. *La formation d'une discipline universitaire: la science de l'éducation 1880-1914*, Thèse de doctorat, Université de Paris V-René Descartes, 1991.

Hameline, Daniel. "Intégration sociale et accomplissement de soi dans la psychopédagogie moderne" en *Le sujet de l'éducation*. Paris: Institut Catholique de Paris/Ed. Beauchesne, 1979.

Hosfteter, Rita et Schneuwly, Bernard. *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001.

Hosfteter, Rita et Schneuwly, Bernard. "Emergence et développement des sciences de l'éducation" en *Science(s) et l'éducation: 19^e et 20^e Siècles*. Berne: Peter Lang, 2002.

Jacques, Ardoino. "L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives" en A.A.V.V. *25 ans de Sciences de l'Éducation: Bourdeaux, 1967-1992*. Paris: AECSE, 1994.

Léon, Antoine. "De la Révolution Française aux débuts de la III^e République" en Debesse Maurice et Mialaret, Gaston. *Traité des sciences pédagogiques*, Tome 2, *Histoire de la pédagogie*. Paris: PUF, 1971.

Louis, Marmoz. *Les sciences de l'éducation*. France: Histoire et réalités EAP, 1988.

Mialaret, Gaston. *La psychopédagogie*. Paris: PUF, coll Que sais-je? N° 2357, 1986.

"De la psycho-pédagogie et de la pédagogie expérimentale aux sciences de l'éducation" en *Sciences de l'éducation sciences majeures*, Actes des Journées d'étude tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation. Issy-les-moulineaux, 1991.

Les sciences de l'éducation. Paris: PUF, Que sais-je, NO 1645, 1976.

Morandi, Franc y Sallaberry, Jean-Claude. "L'idée de pédagogie scientifique: une épistémologie por la pédagogie" en *L'éducation est-elle une science? Education, psychologie et sciences de l'enfance. Cahiers Binet Simon*. Raimonville Saint-Agne: Eres, 1999.

Mosconi, Nicole. "Les sciences de l'éducation du point de vue de leur objet, de leur unité et de leur rapport à la pratique" en *Revue Les sciences de l'éducation*, 1998.

Peyronie, Henri. "Les sciences de l'éducation, une discipline? Logique institutionnelle et logique épistémologique: une relation dialectique" en *Les sciences de l'éducation: des recherches, une discipline*. Paris: Harmattan, 2002.

Plaisance, Eric et Vergnaud, Gérard. *Les sciences de l'éducation*. Paris: La découverte, coll. Repères, 1993.

Plaisance, Éric; Vergnaud, Gérard. *Les sciences de l'éducation*. Paris: La Découverte, 2005.

Terrise, André. "Entre unicité et pluralité: une synthèse impossible" en *Les sciences de l'Éducation. Des recherches, une discipline*. Paris: Harmattan, 2002.

Zambrano Leal, Armando. *Pedagogía y narración escolar*. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas, 2011.