

# EDUCACIÓN

## LA LÓGICA DEL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA Educación y Enseñanza

Gerión Carvajal A.

### Resumen:

*La pedagogía y la didáctica son saberes que surgen al interior del sistema de acción de la enseñanza; una relación unilateral de transferencia intersubjetiva de conocimiento basada en la instrucción. La educación es un sistema de relaciones entre instituciones y sujetos, mediante procedimientos de administración cultural, y en la medida de la acción que se realiza conscientemente, justificado dentro de los límites de ese sistema de relaciones, surgen los aspectos que se tematizan, respectivamente, a través de la pedagogía y la didáctica: [a] El aspecto de la justificación de los contenidos de la enseñanza y [b] El aspecto de la técnica de su ejecución. Por medio de la enseñanza se integra a un sujeto en las instituciones, ello es la formación en la cultura.*

### Palabras clave:

*Pedagogía, didáctica, transferencia intersubjetiva, enseñanza, instrucción*

### INTRODUCCION

Puede afirmarse, sin temor a equivocación, que desde que las comunidades humanas vieron la necesidad de preservar sus logros culturales, se instituyeron las prácticas de enseñanza. La educación es un universal cultural, muy seguramente desde las comunidades del paleolítico existen las prácticas de instrucción destinadas a la preservación de técnicas y ritos. Por consiguiente, las prácticas pedagógicas existen mucho antes que la propia pedagogía la cual, como saber que tematiza dichas prácticas, aún no termina de clarificar sus condiciones de posibilidad. La educación es ante todo, como fenómeno social, un sistema de relaciones entre una institución cultural, una capacidad subjetiva de asimilación y unos actos de administración del saber substantivo de la institución. El cometido básico de tal sistema de relaciones es la preservación de la institución mediante un proceso de apropiación de la personalidad de los sujetos, este proceso de apropiación se concreta en el entablamiento de un sistema de acción social denominado enseñanza, este sistema de acción se manifiesta como la ejecución de los actos de instrucción. La pedagogía y la didáctica son saberes que surgen al interior del sistema de acción de la enseñanza; y lo que contemplan y establezcan estos

saberes lo contemplan y establecen tanto sobre el sistema general de enseñanza como sobre los actos de instrucción.

Lo que entiendo por enseñanza en este escrito, lo resumo en la definición siguiente: una relación unilateral de transferencia intersubjetiva de conocimiento basada en la instrucción. No tengo la intención de ahondar en las condiciones de justificación de los términos de esta definición, puesto que este trabajo demanda otro espacio diferente al de este ensayo. Sólo voy a hacer las siguientes precisiones: la enseñanza es una relación unilateral porque supone tanto la sabiduría de un sujeto como la ignorancia de otro; si un sujeto no sabe lo que otro ignora, no es posible entablar entre los dos un sistema de enseñanza. Ahora bien, en la medida en que la enseñanza es una relación entablada con el fin inmediato de transferir un saber a un sujeto, esta relación implica, además de su fin inmediato, un fin mediano, esto es, un fin que justifica la legación del tal saber a otro sujeto y el cual está determinado dentro de las condiciones del sistema general de educación. La educación es un sistema de relaciones; la enseñanza -por su parte- es una relación consciente, intencionalmente entablada; el acto de instrucción no se da en la misma forma en que se da un contagio

viral de gripe: si un sujeto enseñara sin saber que lo está haciendo, en realidad no estaría enseñando, sólo estaría siendo imitado por otro, estaría siendo copiado sin darse cuenta y contra su voluntad.

En la medida en que la educación sea un sistema de relaciones entre instituciones y sujetos, mediante procedimientos de administración de la sustancia cultural, y en la medida en que la enseñanza sea un sistema de acción que se realiza conscientemente, justificado dentro de los límites de ese sistema de relaciones, entonces surgen los dos aspectos que se tematizan, respectivamente, a través de la pedagogía y la didáctica:

[a] El aspecto de la justificación de los contenidos de la enseñanza.

[b] El aspecto de la técnica de su ejecución.

Por medio de la enseñanza se realiza el proceso por el cual se logra la integración de un individuo a un conjunto de instituciones (la cultura), en este orden de ideas, la relación de enseñanza está supeditada a este fin último, externo a ella misma: tal fin es esa integración de un sujeto a la cultura y que se puede denominar, más sencillamente, como **formación**. La pedagogía es un saber directo sobre este fin, el cual a su vez justifica el entablamiento de relaciones de enseñanza, por consiguiente, la pedagogía es saber sobre la **formación**. Es en el contexto de la formación (o sea, en la adecuación de la personalidad del sujeto a los ideales de la institución) que se aborda la enseñanza desde la justificación de sus contenidos, pues la formación se logra, evidentemente, instruyendo al sujeto en determinados sistemas de acción.

## La Administración del Saber

### 1. El ideal social y el modelo pedagógico.

La formación es una relación de adecuación entre la personalidad de un sujeto y los ideales de una institución, y la pedagogía constituye su saber en torno a esta relación tematizando los ideales y las posibilidades de desarrollo de la personalidad. Dentro de sus ideales como afirmara Durkheim, la sociedad tiene un ideal de lo humano en cuanto tal; o por decirlo con las palabras de Romero, una "imagen del

hombre"; así, entonces, el saber pedagógico consiste, en principio, en la elaboración del sistema con el cual se hará posible la realización de esa imagen. Para esto se precisa la clarificación del ideal; en el discurso pedagógico siempre se supone una reconstrucción, un conocimiento de tipo hermenéutico que bien puede haber llegado mediante el auxilio de ciencias como la antropología, la historia, la sociología, la psicología, el psicoanálisis e incluso de un saber como la filosofía; es común que en los discursos de los pedagogos se hallen referencias explícitas a estos saberes, porque las propuestas pedagógicas no pueden elaborarse si no es teniendo una noción de las valoraciones que la sociedad tiene de sí misma, valoraciones reconstruidas a partir de esos saberes hermenéuticos. No se trata de que el pedagogo se invente el ideal, sino de tener en cuenta el saber de las ciencias sociales; la pedagogía es un saber *prescriptivo*, pero los ideales con base en los cuales elabora las prescripciones ya están dados de antemano por el contexto social del sistema educativo y explicitados por las ciencias sociales. Ahora bien, tener claro el ideal instituido, la forma arquetípica implícita en los discursos sobre la sociedad, es el primer paso del saber pedagógico; es un paso ya efectuado previamente por las ciencias hermenéuticas, pero la pedagogía tiene que reelaborar esos saberes sobre el ideal para acomodarlos al proceso de constituir el sistema de formación, es por esto que, por ejemplo, Bernstein afirma que la pedagogía es un discurso sin discurso propio, porque, en este sentido, la pedagogía ya encuentra el discurso preparado de antemano; lo que Bernstein denomina como reglas de recontextualización son las prescripciones emergidas en la intención de insertar lo que él a su vez denomina como discurso instruccional en el discurso regulativo, entonces, si la pedagogía es un discurso sin discurso propio es porque la pedagogía es una forma cuyo contenido es ajeno.

La pedagogía reconstituye los ideales de la sociedad como fines últimos de la enseñanza, a esta reconstitución del ideal se decanta en teorías que suelen denominarse *modelos pedagógicos*. El modelo pedagógico es una teoría de la organización del proceso de formación; el modelo tiene como punto de partida, por supuesto, *la forma*, la imagen elaborada, *el ideal* reconstruido de alguna manera e implícito en el fundamento de las valoraciones sociales; y a partir de este ideal, la pedagogía prescribe

<sup>1</sup> Romero, J. L. ESTUDIO DE LA MENTALIDAD BURGUESA. Alianza Editorial, 1987

lo que debe ser el proceso de la formación: cosas como la división de sus fases en el tiempo, la duración de cada fase, los contenidos y la organización de éstos, los criterios de control del proceso, etc. De esto fácilmente se pueden dar ejemplos como éste: la sociedad burguesa como lo afirma Romero<sup>1</sup> se hizo una imagen del hombre como individuo dotado de razón y autonomía; y, por esto, no hay modelo pedagógico, en la sociedad burguesa, que no pretenda la realización de esta idea (la idea de autonomía); lo que los diferencia es la manera de organización de sus dispositivos; así, por ejemplo, los sistemas oficiales de instrucción (como en Colombia) suelen organizarse en la forma del ciclo cerrado: la primaria, el bachillerato, la universidad. Cada fase es preparación de la siguiente; la última, la universidad, supone aquel estadio del sujeto en el cual ha desarrollado su autonomía, y no depende, para efectos de su formación, de la tutela de los padres. En la medida en que cada fase se supone como prerrequisito para la siguiente, cada una apunta transitivamente sus objetivos en función de la que le sigue, y como los objetivos de cada nivel están determinados por el ulterior, siendo el fin último del proceso formal la universidad, la escuela tiende a volverse un fin en sí misma. Los críticos de la educación burguesa clásica llaman a este modelo, "el modelo tradicional" y abogan por modelos en los que la autonomía no esté necesariamente al final del ciclo formal, en la universidad, sino que sea una disposición de la personalidad generada aun desde el preescolar. Las controversias en los modelos pedagógicos son controversias en relación con cómo ejecutar los procedimientos de organización de la enseñanza en función de esos ideales de autonomía individual, no son controversias en relación con si éste es el ideal correcto. Los fines últimos de la educación no los discute la pedagogía; la pedagogía sólo discute los medios de su realización.

Así, pues, una teoría pedagógica versa, en primera instancia, sobre la forma en que se puede constituir,

mediante el sistema de enseñanza, un ideal de persona; se trata de teorías *prescriptivas* que proponen modelos en función de esos fines ideales; ahora bien, en cuanto el proceso de formación es un proceso de constitución de la personalidad en relación con un sistema cultural ontológicamente dado frente al individuo, por esto, necesariamente, la formación del sujeto remite a un *sistema disposicional de la personalidad* cuyos contenidos dependen en parte de la herencia biogenética, en parte de la sociedad y la cultura en que se efectúe esa formación, tomemos otro ejemplo más de la sociedad burguesa: la formación de un sujeto como ciudadano, en nuestra modernidad, implica que éste debe ejercer una ocupación determinada, o determinado papel social; también implica una serie de disposiciones generales básicas: morales, cívicas, intelectuales, religiosas, etc. La profesión, o el papel social determinado, son variables que suponen las constantes de aquellas disposiciones básicas generales. En síntesis, la formación general como [buen o mal] ciudadano supone una preparación moral, práctica e intelectual<sup>2</sup>; pero no necesariamente implica que este [buen o mal] ciudadano tenga que ser, necesariamente, médico, abogado, etc.; sin embargo, en sentido contrario, las formaciones especiales como abogado o ingeniero, etc. (incluso como delincuente) sí suponen necesariamente la formación general del ciudadano y no son posibles sin ella<sup>3</sup>. De esto se sigue que *el saber pedagógico es un saber encaminado a la administración de los otros saberes* en función de los ideales; la pedagogía es una técnica administrativa, razón por la cual, por ejemplo, Bernstein toma como punto de partida de sus análisis el postulado de que entre el poder y el conocimiento media el dispositivo pedagógico<sup>4</sup>. Es la forma de ejercer el poder sobre el saber con miras a preservarlo. Los modelos pedagógicos son teorías de la administración del saber en este sentido y, por esto, el modelo pedagógico tiene dos componentes básicos: A: una interpretación de las posibilidades del sujeto a formarse; B: una interpretación del saber que, adquirido por el sujeto,

<sup>2</sup> En el lenguaje ordinario, el término intelectual suele ser sinónimo de académico; pero, en este caso, por intelectual entiendo la capacidad general de raciocinio, en algún nivel, independiente de la formación académica. Así, por ejemplo, el denominado analfabetismo (la ausencia, en un sujeto, de habilidades básicas relacionadas con la lectoescritura) no excluye, en este sentido, la preparación intelectual, la cual es adquirida por el sujeto analfabeta mediante la tradición oral propia de la manza; la tradición oral, por sí misma, capacita intelectualmente al sujeto en la medida en que lo vuelve competente en algún nivel de raciocinio complejo, como en el posibilitado por los mitos, por más que esta capacitación no involucre las habilidades básicas de lectoescritura y no se efectúe al interior de una escuela.

<sup>3</sup> Es obvio que hay profesiones (es decir, actividades regulares ejecutadas por individuos, dentro del orden social establecido, con el fin de llevar su vida) las cuales, independientemente de las valoraciones morales o jurídicas que se puedan hacer de ellas -como es el caso, por ejemplo, de la delincuencia y la prostitución-, no obstante subsisten dentro de ese orden mismo (pues éste, al legalizar su represión las reconoce implícitamente) y para su ejercicio requieren una formación.

<sup>4</sup> Bernstein, Op. Cit. Trad. de Mario Díaz, p.p. 123-124.

constituirá su formación. En otras palabras, el modelo pedagógico implica una teoría de la *forma* del sujeto, por un lado; y una teoría del *contenido* de esa forma, por el otro. La teoría de la forma del sujeto, que no es otra cosa que la interpretación de los ideales regulativos de cultura subyacentes al modelo pedagógico, las puede compartir el modelo pedagógico con la moral, con el derecho, con la religión; pero la teoría del contenido, la interpretación del saber subyacente al modelo, sí es exclusiva de la teoría pedagógica: se trata de lo que los pedagogos llaman *currículo*, éste es la teoría de la administración del saber, propiamente dicha.

## 2. El Currículo y la Interpretación pedagógica sobre el saber

El conocimiento se administra, en el plan de estudios (*curriculum*), a instancias de su dosificación; la dosificación curricular del saber supone, al mismo tiempo, una interpretación del mismo. ¿Cómo interpreta la pedagogía el saber, a efectos de su administración? En primer lugar, dicha interpretación se funda, obviamente, en el ideal de persona que subyazga a la teoría, por ejemplo: Descartes afirmó, en una carta al padre Mersenne<sup>4</sup>, que en el *Discurso del Método* había omitido deliberadamente ciertos aspectos técnicos respecto a la demostración de la existencia de Dios y la ontología del alma, entre otras cosas, porque tal obra fue escrita en francés y porque consideraba que era un tema que no debía caer en manos de espíritus débiles. Pero en cambio estos temas técnicos aparecen detalladamente tratados en las *Meditaciones*, una obra anterior al *Discurso*, escrita en latín. Evidentemente, en esto hay una manera de considerar tanto el saber como los destinatarios del saber ¿Quién puede tener acceso a las *Meditaciones*? Quien sepa latín, o sea, los espíritus adiestrados para tal efecto, los filósofos. ¿Y por qué un saber como el de las *Meditaciones* no puede ser accesible a cualquiera que no sea filósofo? Porque no todos tienen la capacidad de hacer uso recto de él y por tanto corren el riesgo de incurrir en dificultades insolubles para ellos; ese saber es, pues, de una naturaleza tal que puede confundir a los espíritus débiles (¡adminístrese con cuidado!). Posteriormente, cuando publicó el *Discourse de la Méthode*, en la lengua común de los franceses, Descartes manifestó, en una carta al padre Vatiel<sup>5</sup>, que había decidido

hacerlo en esta lengua con el fin de que lo pudieran leer *hasta las mujeres*, o sea, los espíritus considerados débiles por antonomasia en la época del racionalismo. Como sabemos, lo que contiene el *Discurso del Método* es un resumen rápido de las *Meditaciones*, o sea, un saber inocuo, de venta libre, que ni siquiera a las mujeres podría hacerles daño.

Entonces, administrar el saber implica saber las respuestas a, por lo menos, dos preguntas: dado un ideal X de persona.

1 ¿Qué saberes concretos son los que integran ese ideal?

2 ¿Cómo se dosifica en los sujetos reales ese saber?

El currículo delimita el plan de saberes requeridos para la respuesta a 1; en este orden de ideas, validar un saber e invalidar otros es tarea de la pedagogía. Por ejemplo: es sabido que el juego es una actividad connatural a la vida del niño, no obstante en determinados modelos de educación el juego no se reconoció como actividad susceptible de contribuir a la formación del sujeto; de aquí que, en estos modelos, el juego se ponía como algo que, por principio, excluía la seriedad que debe acompañar a los ritos de enseñanza, pues éstos en principio iban orientados por un ideal de sujeto que no admitía la hilaridad del elemento lúdico; en estos modelos pedagógicos el juego era relegado a ciertos momentos especiales, lo más fuera posible del contexto académico. Sin embargo, el juego pudo ser validado por los pedagogos como actividad necesaria dentro de los procedimientos de enseñanza, es decir, lograron articularlo al ideal, reinterpretando éste y haciendo, a su vez, posible que la práctica de enseñanza explotara las bondades de la actividad del juego como vehículo idóneo de instrucción.

La interpretación pedagógica del saber consiste en su legitimación a partir del ideal, lo cual posibilita, a su vez, su canonización curricular. Pero además de este abordaje del saber que posibilita su integración en el canon curricular, hay otra posibilidad de interpretar el saber en la pedagogía, una forma en la cual ya no se pregunta si es válido o no, dentro de ciertas regulaciones ideales, sino una forma en la cual

<sup>4</sup> Descartes, R. AT, I, 350. En: OBRAS ESCOGIDAS. Ed. Charcas, Buenos Aires. Trad. Ezequiel Olazo y Tomás Zwanook.

<sup>5</sup> Descartes, R. AT, I, 581. Ed. cit.

se pregunta cómo lo aprende mejor el sujeto. Esto también afecta su planificación curricular, por ejemplo: al suponer que todo saber, en general, debe su especificidad al objeto del que trata, entonces es posible, a partir de aquí, pensar que su comprensión puede verse afectada por las inferencias de otros saberes delimitados, obviamente, por otros objetos, pues se supone que la identidad del objeto se comprende por sí misma. En consecuencia, el saber se planifica en la forma de aquellos currículos en los cuales las materias representan campos del conocimiento sin mayor interrelación de unas con otras. De otro lado, en otra interpretación del saber como el discurso sobre un aspecto de un universo de hechos interrelacionados, su especificidad objetiva se manifiesta como algo comprensible dentro del contexto de un acontecimiento pluridimensional, lo cual permite su contrastación con otros saberes; y se supone pues que la identidad del saber se comprende mejor por sus relaciones con otros, entonces la planificación obedece a esta forma de comprender el saber en general y el currículo se diseña de tal manera que posibilite esta interrelación.

Sin embargo, con una interpretación del saber no basta, se necesita, también, una interpretación del sujeto real destinatario del saber, es la respuesta a la pregunta 2; es aquí donde la pedagogía ha echado mano de las ciencias sociales como la psicología y la sociología; el saber se administra en función del desarrollo evolutivo del sujeto, tanto desde sus determinantes endógenos como exógenos, lo cual facilita su dosificación: qué cosas puede aprender un sujeto y cómo, de acuerdo con los determinados estadios de su desarrollo psíquico, o con sus condiciones sociales, etc. En la medida en que los límites de la pedagogía son un ideal de individuo, por un lado; y por otro, un sujeto real, entonces el saber se administra en función de estos límites; el currículo, como plan de dosificación del saber, se constituye como la resolución estratégica de la tensión entre estos dos extremos. Cuando Bernstein trató el sistema de enseñanza como un dispositivo, estructurado mediante un sistema de reglas jerárquico, implícitamente pensó la pedagogía como el saber de la conversión entre las jerarquías de estas reglas, pues para que la naturaleza de un tipo de regla determine la naturaleza de otro tipo de regla jerárquicamente inferior, se requiere una lógica de la prescripción; la lógica del saber

pedagógico es lógica deóntica, lógica del *deber ser*. El ideal determina principios generales cuya realización sólo puede lograrse mediante su determinación concreta en reglas específicas de diverso orden, todas las reglas son coherentes con el ideal, sólo que en contextualizaciones distintas manifiestan una diversidad de formas de aplicación.

¿Qué es, entonces, la pedagogía? Las siguientes son, a mi juicio, las condiciones de posibilidad del concepto de pedagogía:

- 1 Un ideal social.
- 2 El conocimiento de las condiciones reales de los sujetos.
- 3 Una interpretación del saber en función de su comunicación intersubjetiva.

1 es la respuesta a la pregunta sobre cómo *deben ser* los sujetos. 2 es la respuesta a cómo *son* los sujetos. 3 es la respuesta a cómo es el saber. Las tres respuestas se funden en un solo saber en determinada estructura; el núcleo duro es la transferencia del saber, pero la forma que tome la transferencia depende de cómo son los sujetos y cómo deben ser: saber cómo es el saber permite organizarlo en un plan, en una parcelación de materias; cómo son los sujetos permite prescribir la dosificación de ese saber planificado; cómo deben ser los sujetos, prescribe los fines y los principios normativos de esa dosificación y planificación. La pedagogía es un saber instrumental que emerge en las dinámicas de la preservación del saber por transferencia intersubjetiva, es una técnica que consiste en tomar el saber, parcelarlo en determinada estructura, de acuerdo con unos criterios determinados, y dosificarlo de acuerdo con otros, en el más allá, en lo trascendente, están los ideales de la cultura, implícitos o explícitos, orientando todo el diseño del sistema. Cuando Bernstein criticó a las sociologías de la educación por no escuchar la voz de la pedagogía, se refería a que estas sociologías no disponen de una teoría del discurso pedagógico<sup>7</sup>, pero una teoría de este discurso es, al mismo tiempo, una teoría del modelo pedagógico, pues el modelo pedagógico es la teoría propia de la pedagogía: Conocer las tendencias

<sup>7</sup> Bernstein, Op Cit, p p 134-135

del modelo pedagógico, los criterios con los cuales los pedagogos tienden a diseñar estos dispositivos es lo que debe incluir cualquier teoría de la educación, pues poder *describir* el papel que un sistema de educación juega en un momento dado en una sociedad, sólo puede hacerse si se conoce cómo se administra en esa sociedad el saber.

### 3. El concepto de didáctica

A través de la formación, la personalidad del sujeto se constituye como un sistema de disposiciones en función de modelos previos; previos lógicamente y también ontológicamente. El proceso de formación se realiza mediante la capacidad de aprendizaje desarrollada, a su vez, a partir de actos de instrucción en un sistema de enseñanza; la instrucción es un *acto intencionalmente dirigido* a lograr que un sujeto aprenda un saber; la instrucción es un *hacer*, y en la medida en que se trata de un acto premeditado, fundamentado en unos objetivos previamente establecidos, entonces implica un procedimiento metódico, técnico, amparado en un *saber* propio para tal efecto. La didáctica es el saber sobre el acto de instrucción.

En la medida en que la instrucción es un acto, es un fenómeno social y, por demás, un universal cultural, pues puede afirmarse que en todas las culturas existen procedimientos tipificables en la categoría de actos de instrucción; pero por ser un acontecimiento social, el acto de instrucción involucra una complejidad de factores y procesos que son los que contribuyen a constituir, de alguna forma, su identidad como objeto sobre el cual versa la didáctica; se puede afirmar que lo que configura el acto de instrucción como tal es el hecho de ser un acto estratégico de comunicación de información sobre un campo de saber, en un contexto experiencial dado, a partir del cual se cualifica a un sujeto como miembro competente de una comunidad; es este acto estratégico el que por decirlo así se recorta sobre el fondo de la trama de los fenómenos sociales, como el objeto que tematiza el saber del didacta.

La complejidad de este acto especial de comunicación involucra una serie de factores tales como un lenguaje, unas percepciones, unos estados internos de unos sujetos, los cuales se expresan en sus acciones; involucra también, por ejemplo, unas relaciones sociales intersubjetivas, de dependencia y

de poder; una estructura cultural común y aun con diferenciaciones internas; una tradición variable de prácticas mismas de este acto, etc. Todos estos factores, imbricados en el acto especial de comunicación que llamamos instrucción y que constituyen la relación de enseñanza, son tematizables bajo rubros que pueden mentarse con nombres de las ciencias sociales: *lingüística, psicología, sociología, antropología, historia, etc.*; todas estas ciencias, cuyos nombres he puesto en serie, pueden *describir*, un componente o factor del acto de instrucción; pero entonces ocurre que, al poderse tematizar cada componente de este acto en un área distinta de las ciencias sociales, el objeto que inicialmente habíamos adscrito a la didáctica (el acto de instrucción) se atomiza y disuelve como el capital de una empresa en quiebra, repartido entre diversos acreedores de los cuales ninguno de ellos es la didáctica.

Mas si la didáctica es un saber real sobre un objeto claramente delimitado, es porque los mentados factores adquieren en este objeto una configuración con identidad propia cuya esencia no puede ser ya tematizada por otros saberes no didácticos como los antes mencionados. La esencia del acto de instrucción como sabemos es una relación intersubjetiva estabada en función de un saber previamente dado, pero con la condición de que uno de los sujetos involucrados en tal relación *obre* para con el otro con el objetivo de que éste adquiriera ese saber previamente dado; es este obrar lo que da su esencia al acto de instrucción, pues es un obrar que tiene la finalidad de *habilitar, volver hábil a un sujeto*. Toda la lingüística, la psicología, la sociología, la antropología y la historia que puedan integrar un acto de instrucción se funden en el procedimiento de *habilitar a alguien para algo*; lo que el pedagogo y el didacta, en tanto tales, saben es cómo habilitar en algo a un sujeto; la didáctica, al igual que la pedagogía, es, en este orden de ideas, un *saber instrumental* y esta instrumentalidad la hace, a su vez, un *saber prescriptivo*.

#### 3.1 El saber sobre el que aprende y el saber que se aprende

Hay dos posibilidades de abordar un saber: como saber que *describe* la complejidad de un fenómeno; y como saber que *prescribe* lo que *hay que* hacer en relación con un estado de cosas (un fenómeno). La esencia del saber del didacta está en poder hallar *cómo hacer para* que un sujeto aprenda, o sea, se

habilite en una determinada área de la cultura; esto cómo, una vez hallado, lo formula el didacta en prescripciones, o sea, en reglas o normas de procedimiento para la comunicación eficaz del saber previamente dado en cuestión.

Pero la técnica del didacta, aunque desemboca en prescripciones que formulan *cómo hacer* x cosa, no obstante requiere iniciar con *descripciones*; es decir, el primer momento del saber didáctico es la elaboración de un discurso descriptivo sobre cómo son las condiciones reales del sujeto que aprende. Este momento descriptivo no lo ejecuta propiamente la didáctica, sino aquellas ciencias sociales que anteriormente hemos mencionado (lingüística, psicología, etc.); la didáctica constantemente ha de recurrir al auxilio de estas ciencias, de las cuales toma las categorías descriptivas que le permiten abordar inicialmente al sujeto del aprendizaje y sus condiciones; la didáctica aplica estas ciencias sociales porque en ellas se hallan las categorías descriptivas que ella misma no elabora, no puede elaborar sin invadir el campo objetivo de esas ciencias. El momento propiamente didáctico comienza, pues, cuando del insumo descriptivo obtenido mediante las categorías de las ciencias sociales se toman elementos que configurarán las prescripciones de la técnica, de la estrategia para habilitar al que aprende; la aplicación de las ciencias hermenéuticas al quehacer didáctico se reduce a este préstamo de categorías descriptivas que permiten al maestro investigar cómo es el estado de cosas en el que trabaja, o sea, cómo son las condiciones del sujeto que aprende; pero la descripción, empleada didácticamente, tiene un fin: contribuir a la *modificación de la subjetividad de un individuo*, del sujeto que aprende; este *thelas* de la descripción pone la *intención* con la cual es elaborada, pues una descripción de las condiciones de un sujeto, en el contexto didáctico, permite tematizar las condiciones de ese sujeto para *prescribir* la forma como se debe proceder en función de un objetivo principal, el cual es constituir en el que aprende una disposición a la acción en función de un *saber previamente establecido*. Este objetivo, este fin, es el que otorga su dinámica al acto de instrucción.

Ahora bien, en el acto de instrucción convergen, inicialmente, dos saberes: un saber generado inmanentemente al acto, *sobre el sujeto* que aprende; y otro saber trascendente, independiente del acto mismo, este saber ya no versa sobre las condiciones

del sujeto que aprende, sino que es *el saber que ha de aprender ese sujeto* (la materia de la enseñanza). Son el saber endógeno del acto y el saber exógeno establecido en un currículo. Estos dos saberes, obviamente, son de naturaleza distinta, pero en el acto de enseñanza o instrucción entran en determinadas relaciones de condicionamiento unilateral: el saber endógeno, emergido en la descripción de las condiciones del sujeto que aprende, está determinado por el saber exógeno, clasificado en el currículo; este saber exógeno es un saber *universal e impersonal*; pues no se refiere a un individuo y sus circunstancias contingentes; sino que es un saber cuya relevancia social lo instituye como valor cultural, validado por una comunidad epistémica, condicionado por otros factores ajenos a las condiciones particulares de quien aprende y aun de quien enseña, y que *debe ser* aprendido por un universo indeterminado de individuos. Todo el saber endógeno sobre el discente tiene su sentido en el saber exógeno del currículo, no emerge sino por éste, pues lo que el didacta tematiza al hacer la descripción de las condiciones del sujeto que aprende, se da en función de este saber instituido curricularmente; sin embargo este sentido no es unívoco sino que tiene, al menos, dos posibilidades, a saber:

- [a] puede proveer las respuestas a preguntas del tipo:  
¿Qué pasa con *este* sujeto o grupo de sujetos en el aprendizaje de *este* saber?
- [b] puede proveer las respuestas a preguntas del tipo  
¿Qué pasa con *cualquier* sujeto o grupo de sujetos en el aprendizaje de *este* saber?

La pregunta en [a] es una pregunta sobre determinado sujeto o grupo de sujetos singular, mientras la pregunta en [b] es universal; pues lo que pase con *un* sujeto en el aprendizaje de X saber depende de las condiciones concretas de *ese* sujeto; mientras que lo que pase con *cualquier* sujeto en el aprendizaje de X saber ya supone una abstracción de cualquier condición concreta de *un* sujeto. Por consiguiente las dos respuestas son diferentes en cada caso. Por supuesto, las respuestas para [a] pueden ser perfectamente provistas por lo afirmado también para [b]; mas, sin embargo, puede ocurrir que las respuestas para [b] sean contradichas por lo que se responda para [a]. En el saber *sobre un sujeto o un grupo dado de sujetos*, se trata, por lo menos, de delimitar las aptitudes o inaptitudes de diverso orden (lingüísticas, psicológicas, sociológicas, etc.) que condicionarán, en ese caso, el acto de instrucción;

este saber, en tanto sólo sea aplicable a este determinado sujeto o grupo de sujetos, es un saber *contingente*. Ahora bien, el saber contingente sobre las condiciones de un sujeto o grupo de sujetos debe su contingencia, precisamente, al hecho de que versa sobre *un o unos* sujetos condicionados por múltiples factores, entre los cuales se cuenta, por supuesto, el hecho mismo de hallarse *estas o este* sujeto en una relación de enseñanza; la contingencia tiene, en este contexto, dos sentidos:

1] contingencia a partir del hecho de que se trata del saber sobre las condiciones de *un* sujeto, y esta singularidad hace que este saber quede nulo frente a las condiciones de *otro* sujeto. Es un saber que no puede ser *universal*.

2] Contingencia en la medida en que *este* sujeto que aprende *debe cambiar* y, al hacerlo, por consiguiente, cambia el saber sobre él; se trata por consiguiente de, por un lado, una contingencia en la singularidad del espacio vivencial; y por otro lado, una contingencia en la temporalidad. Esta última forma de la contingencia cobra gran relevancia dentro del saber didáctico ya que el acto de enseñanza, en tanto *habilitación* de un sujeto en un saber curricularmente instituido, implica que ese sujeto cambie a partir del procedimiento mismo de instrucción; es decir que, luego de terminado el proceso, tal sujeto no puede quedar, respecto de sus condiciones cognitivas igual que antes de iniciado el proceso; no puede seguir, en este sentido, siendo el mismo: debe quedar como un sujeto que sabe algo que antes ignoraba.

La contingencia del saber sobre las condiciones del sujeto, fundada en la singularidad y cambio de su personalidad, se hace consciente en el saber del didacta, mediante un concepto conocido como *evaluación*; en efecto, mediante la evaluación el didacta, por su parte, sabe acerca del desarrollo de los estados del sujeto en función de su aprendizaje del saber curricularmente instituido; de otra parte, en la medida en que el saber se administra con miras a su transmisión intersubjetiva, y en la medida en que esta función hace de la pedagogía una técnica de constitución y apropiación de la personalidad (o de control simbólico como dice Bernstein), la evaluación funge, en el saber pedagógico, como sistema de control de la función del modelo; es decir, si de lo que se trata es de transferir el saber entre los sujetos, la técnica por la que se ejecuta esta transferencia incluye una forma de determinar si este objetivo propuesto se logra efectivamente o no. La administración del saber con miras a transferirlo requiere de una técnica

de *evaluación*, : un procedimiento para saber que el sujeto sabe lo que se le ha enseñado, o sea, para determinar si la transferencia tuvo éxito. La evaluación directa del sujeto es evaluación indirecta de la estrategia didáctica y del modelo pedagógico.

### 3.2 El saber que se aprende y la experiencia didáctica

Pero la naturaleza del acto de instrucción está condicionada, también, por supuesto, por el contenido de lo que se enseña: por ejemplo, no se enseña filosofía de la misma manera que se enseña biología; y, por otro lado, las particularidades metodológicas que el docente utiliza, en un momento dado, en vista de la naturaleza, ya no del contenido de la respectiva disciplina, sino del carácter personal de su o sus discípulos, dependen, obviamente, de esas condiciones personales del discípulo; pero, no obstante, por el hecho de estar supeditadas al carácter personal de quien aprende, son algo contingente frente al sentido esencial básico del acto de instrucción en sí mismo, ya que por muy diferentes que sean los sujetos y sus circunstancias, sin embargo, al aprender, un sujeto o una comunidad de sujetos, un saber, por disímiles que pudieran ser ese sujeto o esa comunidad, con respecto a otros u otras, no obstante aprenden *el mismo contenido* que aprenden otro sujeto u otra comunidad, para quienes sea necesario aprender ese saber. Esta mismidad del contenido es su *independencia y objetividad* respecto de quien lo enseña y aprende; en este orden de ideas, cada materia tiene su propia didáctica, sus propias técnicas derivadas de los estudios acerca de lo que pasa con los sujetos, independientemente de sus circunstancias, cuando están aprendiendo esa materia. Este saber sobre el sujeto es el que responde la pregunta [b], y es un saber que ya no es contingente porque en él se describe lo que ocurre a un sujeto cualquiera cuando entra en contacto con ese determinado saber.

El saber endógeno a la relación de enseñanza, en tanto saber sobre los sujetos en relación con el aprendizaje de una determinada disciplina, es el que provee el insumo descriptivo para elaborar las prescripciones de la estrategia de instrucción; al preguntarse qué pasa con cualquier sujeto al entrar en contacto con un saber determinado, se está haciendo una pregunta por el aprendizaje de ese saber, porque el contacto de un sujeto con un saber es mediante el aprendizaje, aprenderlo es la única manera de tener contacto con un saber; la didáctica, por

consiguiente, al preguntarse cómo se aprende X saber se pregunta cómo se desarrolla la capacidad de un sujeto para asimilar ese saber. La didáctica es, pues, en este sentido, en el sentido de elaborar una descripción sobre las condiciones de un sujeto, una teoría sobre el aprendizaje, o sea, sobre la capacidad del sujeto de apropiarse un contenido. Sin embargo la didáctica no es psicología, sino teoría de la enseñanza, o sea, que el discurso descriptivo sobre la capacidad de aprendizaje trasciende hacia un discurso *prescriptivo* sobre cómo aprovechar esa capacidad en un proceso de formación de la personalidad en función de un saber.

La *prescripción* sólo resulta si se tiene un fin, un objetivo; estos objetivos los pone el saber exógeno, o sea, lo que se aprende, es este saber el que determina las destrezas que se requieren para ser competente en un campo de acción dado. La didáctica, entonces, en tanto saber de la enseñanza consiste, precisamente, en el diseño de la estrategia por la que el sujeto que aprende repetirá la experiencia a partir de la cual asimilará unas habilidades determinadas por un saber. ¿Cómo repetir esa experiencia por la cual el que aprende asistirá a la constitución del sentido del lenguaje en el que se expresa un determinado saber, y al ejercicio de las habilidades requeridas por ese saber? La respuesta a esta pregunta es una respuesta desde el *sujeto del aprendizaje*, o sea de lo aportado por el saber endógeno al acto, y también desde el *objeto del aprendizaje*, o sea desde el saber exógeno, desde lo que se aprende.

La enseñanza es, en primer lugar, una relación de comunicación y como tal requiere un *lenguaje común*, pero el lenguaje común, en este caso, tiene el siguiente sentido: como no se trata de sujetos en igualdad de condiciones cognitivas, sino de sujetos que, en principio, en cuanto a sus capacidades en determinado sistema de acción, se hallan en una situación absoluta o relativa de desigualdad el uno respecto del otro (uno sabe, el otro no, o no tanto), entonces el lenguaje común en la relación de enseñanza es común antes y común después, pero entre el antes y el después media la diferencia que hay entre lo exotérico y lo esotérico; el lenguaje exotérico (antes) lo manejan todos (maestro y discípulo), como lenguaje universal de la macrocomunidad; el lenguaje esotérico (después) sólo lo manejan los que pertenecen al grupo especial delimitado por un saber (maestro y discípulos iniciados y avanzados). El saber endógeno, sobre el sujeto que

aprende, se constituye en la interacción entre maestro y discípulo por medio del lenguaje exotérico; mas la enseñanza no es sólo una relación de comunicación, sino un acto de instrucción en determinado saber; como cualquier saber es saber sobre determinado universo de *objetos*, entonces se requiere la experiencia del que aprende en el contexto de ese universo de objetos; así, para que la experiencia sea objetiva, y reconstruya el sentido del lenguaje esotérico, del lenguaje especial, y permita el ejercicio de la destreza, no debe depender del sujeto, sino de las condiciones impuestas por el saber exógeno y sus objetos. La estrategia de instrucción permite traducir el lenguaje esotérico al exotérico; y, al mismo tiempo, validar el saber exógeno frente al endógeno, es decir, lo que se sabe del sujeto que aprende debe posibilitar la experiencia de ese sujeto para conocer determinado objeto, es el saber exógeno el que dinamiza el acto; las experiencias que un sujeto debe tener para adquirir determinada habilidad deben constituirse a partir de los objetos en relación con los cuales se desarrolla tal habilidad, en este principio radica la técnica del didacta que diseña la estrategia o los instrumentos y accesorios didácticos: deben ser tales que contribuyan a repetir objetivamente una experiencia.

Conocer el sujeto que aprende y conocer el saber aprendido son las condiciones del acto de instrucción, de este conocimiento se deriva la prescripción didáctica. Sin embargo, la didáctica es especial porque es didáctica de determinado saber, es un saber sobre cómo enseñar tal conocimiento. *Lo que se enseña es un objeto* y por las cualidades de este objeto constituye su forma el sujeto. No puede pensarse con coherencia que las reglas de la estrategia de instrucción no dependen del objeto o materia enseñado, pues esto implicaría suponer que los saberes son todos iguales en el momento de su enseñanza, lo cual implicaría, a su vez, suponer que son todos iguales en su estructura intrínseca de constitución; si la enseñanza es una relación intersubjetiva mediada por un saber, este saber, para ser mediador de la relación y darle su identidad debe condicionar, en algún sentido, la relación de enseñanza, y este condicionamiento se hace patente en la forma que asuma la estrategia de instrucción, pues lo que se enseña es un objeto. Bernstein afirmó que el discurso instruccional depende de lo que él llamaba reglas de recontextualización, pero que en la reproducción de un saber determinado no tienen nada que ver las propiedades de ese saber, porque estas reglas de reproducción son según él hechos sociales,

no lógicos (Trad. Cit., p 129). Esto es infundado, a mi juicio, al menos por lo siguiente: si la forma como se reproduce un saber no tuviera nada que ver con la forma como se construye ese saber, la didáctica no tendría por qué preocuparse en cómo hacer para llevar al que aprende a tener una experiencia para el ejercicio en ese saber, puesto en los propios términos de Bernstein, no habría que saber cómo se desubica un discurso para transformarlo en discurso virtual/ imaginario. Por ejemplo: la filosofía no requiere, para ser enseñada, de una secuencia de orden rigurosa como lo requieren la enseñanza de las operaciones básicas de la aritmética (suma, resta, multiplicación, división); esta secuencia de orden de las matemáticas radica en la naturaleza de sus operaciones mismas: quien no sabe restar no puede aprender a dividir; quien no sabe sumar no puede aprender a multiplicar. La filosofía no requiere ser enseñada secuencialmente así porque sus contenidos no se suponen unos a otros, como determinantes de habilidades que sean prerequisites para otras, esto porque una filosofía siempre pone en juego simultáneamente todas sus condiciones, por ejemplo: aprender a emplear el método mayéutico de Sócrates requiere un dominio de la lógica concomitante a la gramática y semántica del lenguaje; pero este dominio no se logra previamente al dominio mayéutico (como se domina en las matemáticas primero la suma y luego la multiplicación), no. El ejercicio del método mayéutico mismo determina el dominio de la lógica incita en el lenguaje. En suma, las reglas de reproducción de un saber dependen de cómo esté estructurado ese saber y, por demás (a pesar de Bernstein), no son hechos sociales, son elaboraciones lógicas que, por supuesto, en tanto principios de acción, dan lugar a hechos, los cuales están inscritos en un tipo de acontecimiento social, la enseñanza. En cuanto a que no son "hechos lógicos", pues baste decir que ningún hecho es lógico, lógicas son las ideas, las teorías que versan sobre los hechos, no los hechos mismos.

Lo que, en suma, delimita las condiciones del concepto de didáctica -a mi juicio - es:

- 1 Un saber S1 delimitado previamente en un plan preconcebido (curriculum), representado por un sujeto D que domina S1.
- 2 Un saber S2 sobre las condiciones de un sujeto d que ignora S1.
- 3 La experiencia de d, mediada por el sujeto D, con los objetos que expresan S1.
- 4 Un saber S3 producido por la evaluación de D, del aprendizaje de d en la experiencia 3.

Dados 1 y 2, es posible 3, éste es su punto de fusión. De esta fusión resulta 4. La didáctica es un saber sobre cómo repetir la experiencia de un sujeto en función de los objetos del saber delimitado previamente en el plan preconcebido, con el fin de que adquiera ese saber implícito en esos objetos.

Documento recepcionado en el CINTEX el 4 de mayo de 2007.

Evaluado el 16 de junio de 2007 por el Magister en Sociología de la Educación Jaime Alberto Echavarría Córdoba, profesor investigador de la Universidad Tecnológica del Chocó.