

# La lógica del concepto de pedagogía

GERMÁN CARVAJAL AHUMADA  
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

---

La abundante bibliografía pedagógica que se publica anualmente, por medios editoriales en soporte de papel o electrónicos, da cuenta de que lo pedagógico es, de alguna manera, algo relativo a la enseñanza: la justificación de los contenidos de la enseñanza; la planificación de la enseñanza; el control de los procedimientos de enseñanza; el aprovechamiento de las condiciones (psicológicas, cognitivas, lingüísticas, sociológicas, etc.) que afectan a los sujetos que interactúan en la enseñanza. No hay escrito pedagógico que no se deje clasificar en uno de estos rubros o en varios de ellos. En este sentido, lo designado con el término pedagogía no es la enseñanza, sino un saber sobre la enseñanza. Pedagogía es, pues, un saber; de hecho, cualquier caracterización de la pedagogía como una disciplina con identidad propia, incluso en relación con sus orígenes históricos (Ríos, 2005; Quiceno, 1998) la suponen, por principio, como un saber. Un saber tiene, entre sus condiciones, una lógica, es decir, una forma de organizar su propia coherencia. ¿Cuál es la lógica de este saber? Barruntar la respuesta a esta pregunta es el objetivo principal de este escrito.

Controlar, justificar, planificar y aprovechar son los puntos de referencia del saber pedagógico. Se trata de un saber operativo. El control supone una planificación y ésta, a su vez, un orden justificado en función de unos criterios determinados. Para planificar la enseñanza, la pedagogía asume los valores de la sociedad como criterios de orden, esta asunción se expresa en orientaciones prescriptivas básicas del proceso de formación que suelen denominarse modelos pedagógicos. Por principio, el modelo pedagógico involucra un ethos (Mockus, *et al.*, 1995, pp. 49-62). A partir del modelo, la pedagogía prescribe lo que debe ser el proceso de 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. La sociedad moderna (Romero, 1987, pp. 88-96) se hizo una imagen del hombre como individuo dotado de razón y autonomía; y, por esto, no hay modelo pedagógico, en la sociedad contemporánea, que no pretenda la realización del valor de la autonomía. Lo que diferencia un modelo pedagógico de otro es la manera de organización de sus dispositivos; así, por ejemplo, los sistemas oficiales de instrucción (en los Estados nacionales como 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, los objetivos de cada nivel están determinados por el ulterior, siendo el fin último del proceso formal la universidad. La escuela, en tanto institución pedagógica por excelencia, tiene gran relevancia en la sociedad contemporánea como lugar de socialización de primer orden de los individuos. Las críticas a un modelo pedagógico se fundan en su nivel de logro del valor fundamental. Las controversias en los modelos pedagógicos son controversias en relación con cómo ejecutar los procedimientos de organización de la enseñanza en función de esos valores últimos, pero no son controversias sobre la naturaleza del valor último; las controversias de este orden, corresponden a la

filosofía e incluso a la historia, pero no a la pedagogía. Que la pedagogía no discute los valores últimos que fundan sus modelos de acción se hace evidente aun cuando se trata de aquellas pedagogías que tienen la pretensión de la crítica. Por ejemplo, Angulo y León (2005, p. 180), delineando la perspectiva crítica de Freire, afirman que los paradigmas emergentes, críticos, han influido para que existan "posibilidades de desarrollar procesos más participativos para el crecimiento y la emancipación del ciudadano en una sociedad democrática. Se plantea una nueva visión de la educación para la vida, para el cambio reflexivo, cooperativo, respetuoso, integrado con los otros componentes y con el medio ambiente..."

Crecimiento, emancipación, democracia, reflexión, respeto. Valores últimos de toda sociedad burguesa (Romero, *op cit.*). Por crítica que pretenda ser una pedagogía, no puede cuestionar los valores últimos del Estado al que pretende enfrentarse, porque el Estado abandera los valores de esa sociedad, es el resumen de ellos, su condensación, como dijera Marx. Lo que la pedagogía crítica puede criticar a la pedagogía tradicional o Estatal es, precisamente, las falencias metodológicas para realizar esos valores que ella, pese a ser crítica, también comparte.

Ahora bien, lo que se denomina formación es un proceso de constitución de la personalidad en relación con unos valores últimos, en ese orden de ideas, necesariamente, la formación remite a un sistema disposicional de la personalidad, las disposiciones del individuo dependen de esos valores últimos de la sociedad en que se efectúe esa formación. Tomemos otro ejemplo: la formación de un sujeto como ciudadano, en nuestra modernidad, implica que éste debe ejercer una profesión 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 ciudadano supone una preparación moral, práctica e intelectual<sup>1</sup>; pero no implica que este ciudadano tenga que ser, necesariamente, médico, abogado, etc.; sin embargo, en sentido contrario, las formaciones especiales como abogado o ingeniero, etc., sí suponen necesariamente la formación general del ciudadano y no son posibles sin ella<sup>2</sup>. De esto se sigue que el saber pedagógico es, en principio, un saber encaminado a la administración de las disposiciones de la personalidad en función de las valoraciones sociales dominantes. La pedagogía es una técnica administrativa, razón por la cual, por ejemplo, Bernstein (1993, pp. 123-124) toma como punto de partida de sus análisis el postulado de que entre el poder y el conocimiento media el dispositivo pedagógico. Los modelos pedagógicos, en tanto modos de la administración de las disposiciones, se fundan en dos componentes básicos: A: una interpretación de las posibilidades del sujeto a formarse; B: una interpretación del insumo cognitivo que, adquirido por el sujeto, constituirá su formación. A es una imagen del sujeto fundada en los valores regulativos de cultura subyacentes al modelo mismo; esa imagen la puede compartir el modelo con la moral, con el derecho, con la religión; esta coincidencia o comunidad en la imagen, entre modelo pedagógico, moral, derecho y religión, es un hecho en la medida en

---

<sup>1</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 analfabeto mediante la tradición oral propia de la crianza; 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>2</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 reconoce implícitamente su existencia) y para su ejercicio requieren una formación.

que los cuatro son discursos que pretenden orientar, de alguna forma, la acción de los individuos en la sociedad. En el caso de nuestra sociedad contemporánea, los valores fundamentales de la igualdad y la autonomía atraviesan desde las organizaciones de los sistemas de enseñanza hasta las normas jurídicas que instituyen la libertad de cultos; pero en cuanto a B, la interpretación del insumo cognitivo subyacente al modelo, sí es exclusiva de la teoría pedagógica: se trata de lo que los pedagogos llaman currículo.

El insumo cognitivo se administra, en un plan de estudios (currículo), a instancias de su parcelación y dosificación, éstas suponen, al mismo tiempo, una interpretación del mencionado insumo. Tal interpretación se funda, obviamente, en el valor social que subyace al modelo pedagógico; Porlan (1996, pp. 21-44) clasificó las formas curriculares en tradicional, tecnológica y espontaneísta; esta clasificación, en la medida en que apunta a determinar el tipo de currículo por sus expectativas implícitas, supone una remisión a los valores sociales que orientan el plan mismo. Según Porlan, cada modelo curricular adolece de una obsesión: los contenidos, los objetivos, los alumnos; pero precisamente, la obsesión implica una interpretación, una significación obsesionante, basada en un valor socialmente establecido: la ciencia (los contenidos), la eficacia (los objetivos), la subjetividad (los alumnos).

Administrar curricularmente las disposiciones implica tener las respuestas a, por lo menos, dos preguntas: dado un valor social X:

- 1) ¿Qué disposiciones concretas Y harán posible la realización de ese valor X?
- 2) ¿Cómo se dosifica, en los sujetos reales, el insumo cognitivo para desarrollar Y?

La respuesta a 1 implica validar una disposición e invalidar otras en función del valor dominante X. Por ejemplo, las denominadas competencias argumentativas, que en la organización del sistema de enseñanza en Colombia determinan la implementación de estrategias de enseñanza, son disposiciones que se consideran fundamentales en la constitución de la autonomía individual. La sumisión es, igualmente, una disposición que se consideró, por lo menos hasta los primeros años del siglo XX, una virtud en la educación femenina en Colombia. Tenía incluso una expresión jurídica en el Código Civil anterior a la década de los años 80 del siglo XX en la figura de la potestad marital. La interpretación pedagógica de una disposición consiste en su legitimación a partir del valor, lo cual posibilita, a su vez, su integración en el sistema curricular como objetivo regulativo de la enseñanza.

La respuesta a 2 es la planificación del insumo cognitivo que, aprendido por el sujeto, desarrollará en él la disposición puesta como objetivo del plan. Se determina qué cosas puede aprender el individuo, dados los objetivos propuestos, en qué dosis o intensidad, de qué manera, etc. En relación con estos temas, la pedagogía suele auxiliarse de las ciencias sociales y humanas (la psicología, el psicoanálisis, la sociología, la lingüística, etc) que permiten establecer determinantes endógenos como exógenos del desarrollo del sujeto. Es preciso añadir que no es posible, como lo pretende por ejemplo Quiceno (*op. cit.*, p. 143), que la pedagogía abandone su función de control aun si se asesora de las teorías del pensamiento complejo. Que el currículo sea predeterminado por un Estado territorial o que sea el producto de una interacción dialógica de unos especialistas con el "pueblo" (Angulo y León, *ibídem*), siempre implica una planificación y programación, por consiguiente un ejercicio de poder mediante el que se discriminan, en función de unos valores dominantes, parcelas de la cultura.

Discriminar un insumo cognitivo en función de un objetivo dado es una forma de interpretarlo; mas hay, también, otra posibilidad de interpretación, una forma en la cual ya no se pregunta si es válido o no

dentro de ciertos criterios dominantes, sino una forma en la cual se pregunta cómo lo aprende mejor el sujeto. Esto también afecta su planificación curricular, por ejemplo: al suponer que todo conocimiento, 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 injerencias de otros conocimientos delimitados, obviamente, por otros objetos, esto bajo el supuesto de que la identidad del objeto se comprende por sí misma. En consecuencia, el insumo cognitivo se planifica en la forma de aquellos currículos en los cuales las materias representan áreas sin mayor interrelación de unas con otras. De otro lado, en otra interpretación del conocimiento, esta vez 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 conocimientos; y se supone, pues, que la identidad de un objeto se comprende mejor por sus relaciones con otros; así, la planificación curricular se orienta de tal manera que posibilite esta interrelación.

En la medida en que los límites de la pedagogía son un valor dominante, por un lado; y por otro, un individuo real, entonces el insumo cognitivo se administra en función de estos límites; el currículo, como plan de dosificación de este insumo, se constituye como la resolución estratégica de la tensión entre estos dos extremos, para esto se requiere una lógica de la prescripción; la lógica del saber pedagógico es lógica deóntica, lógica del deber ser. El valor último 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 valor último, sólo que en contextualizaciones distintas manifiestan una diversidad de formas de aplicación.

La lógica del concepto de pedagogía tiene, según lo anterior, al menos tres condiciones:

- 1) Un valor social último.
- 2) Una delimitación de disposiciones que contribuyen a realizarlo como criterio de identidad del individuo.
- 3) La delimitación de un insumo cognitivo para el logro de tales disposiciones.

Cómo deben ser los sujetos; cómo debe manifestarse esa forma de ser; qué debe aprender el sujeto para manifestar en su comportamiento el valor último. Si X es el valor último, éste se expresa en Y formas de comportamiento; y Y formas de comportamiento implican Z conocimientos. Y es el término medio entre X y Z, pues las disposiciones de la personalidad se constituyen por un insumo cognitivo que se aprende y un valor social que exige ser de tal manera, es decir, tener la disposición a determinados comportamientos.

Pero la administración curricular del conocimiento sólo tiene sentido en tanto lo planifica para efectos de su enseñanza y ésta, a su vez, supone una técnica de ejecución, a saber, la didáctica.

El proceso de formación se realiza gracias a 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 conocimiento. 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 pedagógico sobre la ejecución del acto de instrucción.

En la pedagogía, el acto de instrucción, básicamente, es una relación intersubjetiva entablada en función del insumo cognitivo previamente planificado; en esta relación intersubjetiva uno de los individuos obra para con el otro con el objetivo de que éste aprenda ese insumo cognitivo previamente parcelado; 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. 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.

La clave del saber del didacta está en poder hallar cómo hacer para que un sujeto aprenda, o sea, se habilite en relación con unos patrones de comportamiento; este cómo, una vez hallado, lo formula el didacta en prescripciones, es decir, en reglas o normas de procedimiento para la comunicación eficaz del insumo cognitivo planificado. 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 puede darse espontáneamente pues, de hecho, la interacción entre quien enseña y quien aprende determina en ambos un conocimiento espontáneo sobre el otro; esto afecta, por supuesto, la relación interpersonal del acto de instrucción. De otra parte, los métodos etnográficos (Aiello, 2005, pp. 329-332; Freire, citado por Angulo y León, *op. cit.*) aplicados a la pedagogía pretenden hacer, del lado del docente, que este conocimiento sea más preciso. La didáctica constantemente ha de recurrir al auxilio de las ciencias humanas, 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. Este uso de las ciencias, de sus métodos, es lo que ha generado el supuesto teórico de que la pedagogía ha de ser una ciencia, y lo que ha generado el concepto de ciencias de la educación. Pero, realmente, el momento propiamente didáctico comienza, pues, cuando del insumo descriptivo obtenido mediante las categorías de las ciencias sociales se tornan elementos que configuran las prescripciones de la técnica, o sea, de la estrategia para habilitar al que aprende; la descripción, empleada didácticamente, tiene un fin: contribuir a la modificación de la subjetividad de un individuo, del sujeto que aprende. Esta distinción precisa entre lo investigativo (científico) y lo propiamente pedagógico es clara aún para las estrategias de la pedagogía emancipadora de Freire, tal como la describen Angulo y León (*ibídem*), a saber: Primera etapa, investigación; segunda etapa, programación; tercera etapa, pedagogía. Lo pedagógico es una etapa siempre posterior a lo cognitivo; y esto se debe a que una descripción de las condiciones reales 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 a partir de un insumo cognitivo curricularmente organizado. Este objetivo, este fin, es el que otorga su dinámica al acto de instrucción.

En el acto de instrucción convergen, inicialmente, dos conocimientos: uno, generado inmanentemente al acto, sobre el sujeto que aprende; y otro, trascendente, independiente del acto mismo; este conocimiento ya no versa sobre las condiciones del sujeto que aprende, sino que es el insumo cognitivo que ha de aprender ese sujeto (la materia de la enseñanza). Estos dos conocimientos, obviamente, son de naturaleza distinta, pero en el acto de enseñanza o instrucción entran en determinadas relaciones de condicionamiento unilateral: el insumo cognitivo, emergido en la descripción de las condiciones del sujeto que aprende, está determinado por el insumo cognitivo planificado curricularmente; este último se asume como un conocimiento universal e impersonal, pues no se refiere a un individuo y sus circunstancias

contingentes, sino que por su relevancia social ha sido instituido curricularmente como valor cultural, validado por una comunidad, y que debe ser aprendido por un universo indeterminado de individuos. Todo el conocimiento inmanente al acto, sobre el discente, tiene su sentido en este insumo cognitivo clasificado en el currículo, pues lo que el didacta tematiza al hacer la descripción de las condiciones del sujeto que aprende, se da en función de este insumo cognitivo instituido curricularmente. Sin embargo la relación entre estos dos conocimientos puede tener, al menos, dos sentidos, 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 conocimiento?
- b) Puede proveer las respuestas a preguntas del tipo ¿qué pasa con cualquier sujeto o grupo de sujetos en el aprendizaje de este conocimiento?

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 conocimiento depende de las condiciones concretas de ese sujeto; mientras que lo que pase con cualquier sujeto en el aprendizaje de X conocimiento 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 conocimiento 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 conocimiento, en tanto sólo sea aplicable a este determinado sujeto o grupo de sujetos, es un conocimiento contingente. Ahora bien, el conocimiento 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 su puesto, el hecho mismo de hallarse estos 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 conocimiento sobre las condiciones de un sujeto, y esta singularidad hace que este conocimiento quede nulo frente a las condiciones de otro sujeto. Es un conocimiento 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 conocimiento 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 de la didáctica, ya que el acto de enseñanza, en tanto habilitación de un sujeto en un conocimiento 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 ser, en este sentido, siendo el mismo: debe quedar como un sujeto que conoce algo que antes ignoraba.

La contingencia del conocimiento 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 sabe acerca del desarrollo de los estados del sujeto en función de su aprendizaje del insumo cognitivo curricularmente instituido; de otra parte, en la medida en que este insumo cognitivo 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 la pedagogía, como sistema de control de la función del modelo; es decir, si de lo que se trata es de transferir el conocimiento 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 insumo cognitivo requiere de una técnica de evaluación, o sea, de un procedimiento para verificar que el sujeto aprende lo que se le ha enseñado, en últimas, para determinar si la transferencia tuvo éxito. La evaluación directa del sujeto es evaluación indirecta de la estrategia didáctica y del modelo pedagógico.

La naturaleza del acto de instrucción está condicionada, también, por el contenido de lo que se enseña: por ejemplo, no se enseña filosofía de la misma manera que se enseña biología. Además, por muy diferentes que sean los sujetos y sus circunstancias, al aprender un sujeto o una comunidad de sujetos un conocimiento, 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 conocimiento. Esta mismidad del contenido radica en 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.

Aprenderlo es la única manera de tener contacto con un conocimiento; sin embargo, la didáctica no es psicología, sino teoría de la enseñanza, la cual se funda, ciertamente, sobre la capacidad del sujeto de apropiarse un contenido. El discurso descriptivo (psicológico, antropológico, lingüístico, etc) sobre la capacidad de aprendizaje trasciende, por la didáctica, hacia un discurso prescriptivo sobre cómo aprovechar esa capacidad en un proceso de formación de la personalidad en función de un insumo cognitivo.

La prescripción sólo resulta si se tiene un fin, unas metas, las cuales se constituyen a partir de los valores últimos y el insumo cognitivo clasificado en el currículo; este insumo 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 tendrá la experiencia a partir de la cual asimilará unas habilidades determinadas por un conocimiento.

La enseñanza es, en primer lugar, una relación de comunicación, como tal requiere un lenguaje común. La expresión 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 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 conocimiento inmanente, 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 conocimiento. Cualquier conocimiento versa 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 en el que se expresa tal conocimiento y, a su vez, permita el ejercicio de la destreza, no debe depender del sujeto, sino de las condiciones impuestas por el conocimiento y sus objetos. Ésta siempre ha sido la intención implícita

de la didáctica, incluso en aquellas formas de enseñanza que se califican, peyorativamente, de memorísticas y tradicionales. A partir del surgimiento del constructivismo, fundamentado, entre otras cosas, en los logros de la psicología genética de Piaget, se han desarrollado propuestas didácticas como la denominada enseñanza problémica (Medina, 1997), la cual pretende involucrar de manera más activa al que aprende en contextos que hagan más patente una experiencia. La crítica a los métodos tradicionales, desde los modelos de enseñanza problémica (que en esto coinciden con los programas emancipatorios), consiste en mostrar que aquéllos no han logrado involucrar de manera directa al que aprende en una experiencia con el objeto de conocimiento. La estrategia de instrucción permite traducir el lenguaje esotérico al exotérico; y, al mismo tiempo, validar el insumo cognitivo del plan curricular frente al conocimiento inmanente al acto de instrucción, es decir, lo que se sabe sobre el que aprende debe posibilitar la experiencia de este sujeto en el universo de objetos del conocimiento planificado en el currículo. 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: éstos deben ser tales que contribuyan a constituir objetivamente una experiencia.

Conocer al que aprende y conocer lo aprendido son las condiciones del acto de instrucción, de estos conocimientos se deriva la prescripción didáctica. La didáctica es especial porque es didáctica de determinado conocimiento; la didáctica 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 conocimientos 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 conocimiento, éste, 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. Por esto es infundada la afirmación de Bernstein de 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, 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. En segundo lugar, las reglas de reproducción sí son elaboraciones lógicas en tanto son reglas, las cuales, por supuesto, en tanto principios de acción, dan lugar a hechos, los cuales están inscritos en un tipo de acontecimiento social, la enseñanza. No existen los “hechos lógicos” que señala Bernstein, ningún hecho es lógico, lógicas son las ideas, las teorías que versan sobre los hechos, no los hechos mismos.

A partir de todo lo anterior, se puede afirmar que las condiciones del concepto de didáctica son:

- 1) Un conocimiento C delimitado previamente en un plan preconcebido (currículo), representado por un sujeto D que domina C.
- 2) Un saber SI sobre las condiciones de un sujeto d que ignora C.



- 3) La experiencia de *d*, mediada por el sujeto *D*, con los objetos que expresan *C*.
- 4) Un saber *S2* producido por la evaluación de *D* del aprendizaje de *d* en la experiencia 3.

De *S1* a *S2* a través de la experiencia mediada por *C* y *D*. Esto sólo es la realización de la transitividad pedagógica mencionada atrás entre un valor último, unas disposiciones y unos conocimientos. La didáctica prescribe los modos de realización concreta del acceso del sujeto al conocimiento, por el que desarrollará las disposiciones para identificarse con el valor último. La lógica de la pedagogía es deóntica, es decir, es lógica del deber ser. Un individuo aprende *C* conocimiento porque su identidad debe ser como está prescrito por un valor social *X*. El valor social *X* está asociado pues, a un conocimiento *C*. La lógica de la argumentación pedagógica puede concretarse, pues, en un silogismo de la siguiente forma:

A todo *X* conviene *C*. Si *d* debe ser como *X*, entonces *d* debe aprender *C*.

*X*, el valor social, es el término medio que posibilita la relación de un sujeto *d* con un conocimiento *C*. La conveniencia de *C* a *X* está determinada y organizada por un modelo pedagógico y un sistema curricular; la realización del mandato "d debe aprender *C*" está garantizada por la ejecución del sistema curricular mediante la didáctica..

Si actualmente se distingue entre ciencia y tecnología, y se tiende a concebir la tecnología como un uso de la racionalidad científica para el logro de determinados propósitos (Sanmartín, 2001, pp. 79-91), entonces, la pedagogía no es una ciencia, es una tecnología; una tecnología del sujeto. Cualquier preocupación por constituir un corpus científico pedagógico (Quiceno, 1998, pp. 127-128) siempre será estéril, porque la pedagogía no es una ciencia; es, más bien, un uso de la racionalidad científica para efectos de orientar la formación de los individuos en una sociedad. La pedagogía es la institución educativa propia de las sociedades modernas industriales, en las que los procesos siempre pretenden estar apoyados y respaldados por una ciencia que fundamente los supuestos. Lo que la pedagogía sabe es cómo instrumentalizar el saber científico para diseñar un programa de enseñanza; el currículo es un programa, carácter que no puede abandonar ni siquiera en las pedagogías que se abrogan la radicalidad de ser "críticas". Por muy concertado y dialógico que pretenda ser un programa pedagógico, el diálogo y los criterios de significación, para discriminar lo significativo para el "pueblo", siempre supondrán unos valores dominantes homogéneos, valores implícitos ya en la sola gramática y semánticas del lenguaje en el que se efectúe el diálogo de concertación del currículo. Ser un programa significa, para el currículo y la pedagogía y la didáctica que, respectivamente, lo diseñan y ejecutan, significa ser un dispositivo de control y ejercicio del poder de una comunidad y sus valores sobre unos individuos concretos. Esto sólo implica que ninguna pedagogía puede ser crítica, por marginal y emergente que parezca, frente a las pedagogías del Estado territorial. La escuela y el currículo, en tanto programas a los que ha de sujetar su formación un individuo, son las máquinas simbólicas de la sociedad contemporánea.

## Bibliografía

- AIELLO, Marcela (2005): "Las prácticas de enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente", en *Educere*, n.º 30, Mérida, Venezuela, Universidad de Los Andes, Escuela de Educación.
- ANGULO, Lilian, y LEÓN, Aníbal (2005): "Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo", en *Educere*, n.º 29, Mérida, Venezuela, Universidad de Los Andes, Escuela de Educación

- BERNSTEIN, Basil (1993): *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá, Colombia, Ed. Mario Díaz.
- MEDINA GALLEGOS, Carlos (1997): *La enseñanza problemática*. Bogotá, Colombia, Rodríguez Quito Editores.
- MOCKUS, Antanas; HERNÁNDEZ, Carlos; GRANÉS, José; CHARUM, Jorge, y CASTRO, María (1995): *Las fronteras de la Escuela*. Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía, Editorial Magisterio.
- PORLAN, Rafael (1996): *Cambiar la Escuela Río de la Plata*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- QUICENO CASTRILLÓN, Humberto (1998): "De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento", en *Educación y Pedagogía*, vol. IX-X, n.º 19-20, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- RÍOS BELTRÁN, Rafael (2005): "Las ciencias de la educación, entre el universalismo y el particularismo cultural", en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 36, Madrid, OEI, <[www.campus-oei.org/revista/rie36/4.htm](http://www.campus-oei.org/revista/rie36/4.htm)> [consulta: dic. 2005].
- ROMERO, José Luis (1987): *Estudio de la mentalidad burguesa*. Madrid, Alianza Editorial.
- SANMARTÍN, José (2001): "La tecnología en la sociedad de fin de siglo", en *Filosofía de la tecnología*. Madrid, Teorema Revista Internacional de Filosofía.