



Armando Zambrano Leal
Doctor en Ciencias de la
Educación
Universidad Icesi (Cali - Colombia)
azambrano@icesi.edu.co

Artículo de Reflexión

Recepción: 3 de abril de 2015
Aprobación: 22 de septiembre de 2015

Praxis
&
Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA: ESBOZO DE LAS DIFERENCIAS, TENSIONES Y RELACIONES DE DOS CAMPOS

Resumen

La pedagogía y la didáctica integran dos campos cuya naturaleza, medios y finalidades, reflejan el debate contemporáneo de la educación. La educación apunta a ver en la naturaleza el movimiento de la libertad, pues ésta es autodeterminación. Hija del pensamiento moderno, la pedagogía busca comprender las finalidades de la educación. Producto de la sociedad de control, la didáctica fija sus límites en el aprendizaje. Estos dos conceptos develan, por su naturaleza, fuertes tensiones, diferencias y relaciones. En este artículo se esbozan ciertas nociones de la configuración de estos conceptos y se sitúan algunas ideas en la urgencia del debate contemporáneo.

Palabras claves: pedagogía, didáctica, campo, educación, libertad, naturaleza.

PEDAGOGY AND DIDACTICS: OUTLINE OF DIFFERENCES, TENSIONS, AND RELATIONS OF TWO FIELDS

Abstract

Pedagogy and Didactics are two fields whose nature, means, and aims reflect the contemporary debate of education. Education aims to see the movement of freedom in nature, since it is self-determination. Daughter of modern thought, Pedagogy seeks to understand the goals of education. Product of a society of control, Didactics sets its limits in learning. These two concepts reveal -because of their nature- tensions, differences, and relationships. In this paper some notions about the configuration of these concepts are outlined and some ideas on the urgency of the contemporary debate are placed.

Keywords: pedagogy, didactics, field, education, freedom, nature.

PÉDAGOGIE ET DIDACTIQUE: ÉBAUCHE DES DIFFÉRENCES, DES TENSIONS ET RELATIONS DES DEUX DOMAINES

Résumé

La pédagogie et la didactique constituent deux domaines dont la nature, les moyens et les objectifs reflètent le débat contemporain de l'éducation. L'éducation vise à voir dans la nature, le mouvement de la liberté puisque

celle-ci est autodétermination. Fille de la pensée moderne, la pédagogie cherche à comprendre les objectifs de l'éducation. Résultat de la société de contrôle, la didactique fixe ses limites dans l'apprentissage. Ces deux concepts dévoilent, de par leur nature, de fortes tensions, des différences et relations. Dans cet article on ébauche certaines notions de la configuration de ces concepts et l'on replace quelques idées dans l'urgence du débat contemporain.

Mots clés: pédagogie, didactique, domaine, éducation, liberté, nature.

PEDAGOGIA E DIDÁTICA: RASCUNHO DAS DIFERENÇAS, TENSÕES E RELAÇÕES DOS DOIS CAMPOS

Resumo

A pedagogia e a didática integram dois campos cuja natureza, médios e finalidades, refletem o debate contemporâneo da educação. A educação procura ver na sua natureza a movimentação da liberdade pois esta é autodeterminação. Filha do pensamento moderno, a pedagogia busca compreender as finalidades da educação. Produto da sociedade de controle, a didática fixa os seus limites na aprendizagem. Estes dois conceitos desvelam, por sua natureza, fortes tensões, diferenças e relações. Neste artigo desenham-se algumas noções da configuração destes conceitos e situam-se algumas ideias na urgência do debate contemporâneo.

Palavras chave: pedagogia, didática, campo, educação, liberdade, natureza.

Introducción

El presente texto tiene como objeto esbozar algunas reflexiones que suscitan en mí dos de los conceptos más polémicos de la educación en nuestro presente. La perspectiva de análisis son las diferencias, tensiones y relaciones que subyacen, por su proceder histórico, de cada uno de ellos. De un lado, la pedagogía, concepto polisémico cuya raíz e historia encontramos en el pensamiento griego pero cuyo «cursus» muestra las variaciones sustantivas de las finalidades de educar; de otro lado, la didáctica, concepto unívoco producto de las transformaciones científico-educativas de la segunda mitad del siglo XX. Por su naturaleza, estos dos conceptos están fuertemente arraigados al acto educativo, aunque sus resonancias sean de naturaleza distinta y su complementariedad objeto de fuertes disputas. Aclaremos: nos posicionamos en el concepto tal como nos lo enseña la «Historia de Conceptos» (Begriffsgeschicht), escuela ampliamente desarrollada por Koselleck y cuya complementariedad encontramos en «qué es un concepto», inteligentemente desplegado por Deleuze y Guattari. Para el primero, los conceptos “son necesarios para fijar las experiencias, que se diluyen, para saber qué sucedió y para conservar el pasado en nuestro lenguaje. Los conceptos son, por tanto, necesarios para integrar las experiencias pasadas tanto en nuestro lenguaje como en nuestro comportamiento” (2012: 29), y esto porque los conceptos son en sí mismos la sustancia del tiempo histórico. Para los segundos, un concepto no es una noción o una idea, “todo concepto tiene componentes y se define por ellos, todo concepto tiene un perímetro irregular, definido por la cifra de sus componentes. El concepto es una cuestión de articulación, de repartición, de intersección. Todo concepto remite a un problema, a problemas sin los cuales no tendría sentido y que no pueden, ellos mismos, ser despejados o comprendidos sino en la medida de su solución” (1991: 21-37). Sin tomar en cuenta a otros filósofos, queda claro que para mí el registro clásico de la lingüística es insuficiente, en cuanto define al concepto como la representación mental de la palabra. El concepto remite al pensamiento de una época, a sus prácticas y modos de verbalizarla, al acontecimiento de las múltiples formas de ser y de estar. La comprensión del concepto no es cosa distinta que el sentido; lo que muestra e informa de una práctica y de un régimen de saber. Todo concepto tiene la virtud de no ser una categoría de análisis, menos aún, un dispositivo de vigilancia; el concepto, todo concepto, absorbe, contiene, conserva lingüística, política y económicamente el modo de ser de una época.

El terreno de observación es el campo, dispositivo que muestra la naturaleza del juego de los sujetos en términos de agrupamientos, prácticas, disposiciones, reglas, demarcaciones, intereses. El campo es un terreno simbólico capaz de representar las posiciones de los sujetos y, en el caso particular de este texto, el juego de los conceptos. El vértice de observación serán las tensiones, diferencias y relaciones de la pedagogía y la didáctica en el campo educativo. Este ejercicio me obliga a establecer el «qué» y el «cómo» de la historia singular de cada uno de ellos. El «qué» define el contenido de algo, de ahí su despliegue en términos de pregunta sobre las finalidades; el «cómo», por su parte, invita a conocer los registros históricos que dan lugar a las finalidades sobre las cuales se despliegan las diferencias, tensiones y relaciones advertidas en el eje del título. No sobra señalar que fiel a la lógica de la disertación, iniciaré por esclarecer la relación entre naturaleza y libertad, conceptos presentes en el acto de educar. Allí estableceré tres registros: el del movimiento, la autodeterminación y el callejón sin salida que establece el acto de educar en cuanto hecho social. Este paso es necesario para comprender el posicionamiento de los conceptos que me ocupan en este ejercicio, lo que supone definir la semántica de cada uno en un registro del «qué» y del «cómo». Se trata, en últimas, de develar el fundamento de un debate actual donde cada uno busca la justificación de sus apuestas. El tema, incluso, es clave hoy en las discusiones sobre la formación del profesorado.

Naturaleza y libertad

La educación, actividad propiamente humana, plantea de tiempo atrás la gran cuestión sobre la naturaleza y la libertad del hombre. Tanto naturaleza como libertad son conceptos extremadamente complejos aunque en sus diversas acepciones conservan, el primero, la condición de cambio y, el segundo, el de autodeterminación. Por naturaleza entendemos aquí la esencia del ser y su movimiento, lo que es propio al ser en cuanto no es otra cosa, por ejemplo, arte o fabricación. El principio esencial de la naturaleza es su movimiento y esto significa que potencialmente puede devenir otro en su misma especie. En su materialidad, un árbol es un árbol y una roca es una roca, su materia se conserva y su movimiento la transforma. La naturaleza, por el movimiento, conserva la potencia del cambio y mantiene su cualidad. La cualidad del árbol es ser madera y la de la roca devenir piedra o arena. En cualquier caso la naturaleza es la esencia del ser que se nombra en su propio género. Por su parte, la libertad es la autodeterminación, es decisión siempre consciente. La libertad es el movimiento de la naturaleza humana, es decir,

el devenir otro conservando el ser de su especie. La libertad se perfecciona en la autonomía y ésta en el buen juicio. Es propio de la educación hacer que el hombre sea libre en su naturaleza. Desde esta perspectiva se entiende la educación —acción de educar— como el movimiento de la naturaleza en libertad; como el advenimiento de la libertad en la naturaleza del hombre. Educar es el movimiento de la naturaleza humana cuya acción apunta a la libertad. De algún modo ésta fue la posición de la Ilustración y, en especial, de Kant respecto a la educación. Afirmaba él que la única especie que requiere ser educada es el hombre y a través de ella accede a su libertad (2004). Este sentido supone, tal como se ha conservado desde la tradición grecolatina, que educar es extraer y conducir («educere» y «educare») posición que desarrollaría ampliamente Rousseau a través de su Emilio (niño ideal). Desde la perspectiva de la naturaleza, el ser humano reúne todas las condiciones de su especie —animal mamífero—, y la educación se encarga de extraer de ella lo mejor de sí y acompañándolo lo conduce al estado de libertad. De otro modo, la naturaleza contiene en sí misma la capacidad de libertad, y esto marca la diferencia con las otras especies. Esta libertad es consciente, registro genuino en la especie humana.

Pero la naturaleza y la libertad tropiezan cuando educar entra en el registro de la cultura y de lo social pues supone el aprendizaje del conjunto de valores, normas, saberes legítimos y necesarios para su devenir. Desde la perspectiva social, naturaleza y libertad encuentran un callejón sin salida: dejado a su naturaleza, el hombre se hace triturar por sus semejantes, pero al entrar en contacto con ellos se ve obligado a renunciar a lo que constituye su más íntima naturaleza (Soënard, 2003). Así, Durkheim propuso que educar era transmitir el conjunto de valores y normas de una generación a otra con miras a posibilitar el pleno desarrollo de la generación más joven. Para este sociólogo, la educación apunta a transmitir un orden preestablecido, buscando siempre la inserción de los más jóvenes en la sociedad donde han nacido. Más preciso aún, “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no están maduras para la vida social. Ella tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él y la sociedad política en su conjunto y el medio especial al cual está particularmente destinado” (Durkheim, 1922: 51).

Desde la perspectiva de la naturaleza y la libertad, la educación apunta a unas finalidades; sean estas sociales, políticas, morales, educar es hacer advenir

lo humano en lo hombre (Dottrens & Mialaret, 1969). Esta perspectiva supone que el hombre conserva la capacidad de ser educado lo que no es otra cosa que el principio mismo de educabilidad (Meirieu, 1991). Así, entonces, la educabilidad impone la necesaria condición del movimiento hacia la libertad. En su propia naturaleza, el hombre está dotado de tal capacidad y se diferencia de otras especies animales. Biológica, social y culturalmente, el ser humano es educable, este es su destino. Educar es conducir a cada uno (a) a su acontecimiento fundador (Hameline, 2003). Digamos que la finalidad de la educación —como acción y acontecimiento humano— es la libertad y esto supone el ejercicio de los saberes acumulados en beneficio de la constitución como humano pero también la certeza de que su propia naturaleza encierra el movimiento hacia su transformación. Educar, diremos, es radicalmente distinto de fabricar, de la misma forma que instruir no es formar. Finalmente, educar es cultivar y, tal vez por esto, ella actualice lo que está presente en la naturaleza del hombre. Como sistema, educar es un dispositivo social dirigido a actualizar, en cada uno, las condiciones necesarias para una vida moral y socialmente correcta. Ello implica, necesariamente, el conjunto de valores, conocimientos, saberes y prácticas, siempre apuntando a hacer emerger en cada uno sus potencialidades. Finalmente, es necesario aclarar que la educación no se reduce a la institución —escolar o familiar—, pues independientemente de su existencia, educar es la espontaneidad de lo humano en lo humano, el bien que poseemos para seguir adelante. Es por esto que educar siempre es un movimiento hacia adelante pues busca acoger y acompañar con el único fin de que podamos permanecer como especie. Este movimiento, este ir hacia adelante, recoge las experiencias pasadas —generacionales— y se materializa en la libertad. Así, entonces, educar es avanzar en lo mejor, actualizar lo que hay en nosotros y en nuestra naturaleza y proseguir la marcha. La educación nos aparta de la animalidad.

Acompañamiento, acogimiento

Pues bien, si educar nos aparta de la animalidad y nos lleva al plano de la libertad, no lo es de manera espontánea y, menos aún, de forma arbitraria. Se requiere del especialista que sabe, por su disposición y conocimiento, que educar es acompañar, acoger, conducir. Este especialista no es otro que el pedagogo. Así como la naturaleza y la libertad son la finalidad de la educación, la del pedagogo consiste en reflexionar las condiciones del acogimiento, del acompañamiento. Ciertamente, esta idea del acogimiento

prevalece, más o menos hasta la mitad del siglo anterior, y tiene sus raíces en el pensamiento griego. En efecto, para los griegos, el «pedagogo» era el esclavo encargado de los cuidados del hijo del amo, quien lo acompañaba hasta el pórtico del Liceo. En su recorrido, él procuraba dar buenos consejos, cuidar de las costumbres, poner atención a su túnica, corregir sus modales (Mialaret, 1976), pero quien impartía los saberes era el «magister», hombre encargado de cultivar el intelecto, las destrezas, las habilidades. Esta idea se transformaría, especialmente, con la creación de las Escuelas de los Hermanos Cristianos, las Escuelas Mutuales. Fueron ellos los primeros en organizar la condición de acompañamiento y acogimiento bajo el rótulo de «pedagogía católica», porque crearon las primeras instituciones encargadas del cuidado, acogimiento y enseñanza de las primeras letras. Con estas instituciones aparecerían un conjunto de prácticas pedagógicas dirigidas al disciplinamiento de la conducta. “El buen encauzamiento que no es otra cosa que el aprendizaje de la conducta y es un poder disciplinario que en lugar de sacar y retirar tiene como función principal la de enderezar conductas” (Foucault, 2005: 175). Este dispositivo obtiene su éxito de la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. Así, la historia nos dice que fueron ellos los encargados de introducir el pupitre, la férula, el pizarrón, la formación en línea, la tarima del pedagogo, el texto, el lápiz, el cuaderno, instrumentos todos que vendrían a configurar los dispositivos pedagógicos. Al funcionamiento en cadencia, armonioso, al unísono de tales instrumentos se le conoció como práctica pedagógica pues la conducta, eje fundamental de la educación católica, devendría el fin glorioso de tal práctica. A tales dispositivos y prácticas se les reconocerá como pedagogía católica, cuyo objetivo no era otro que el aprendizaje de la moral, las primeras letras, el orden, la conducta.

El advenimiento de la Revolución Francesa, particularmente, impondría un nuevo elemento pedagógico: el preceptor. Este sujeto reemplazaría al cura pero conservaría ciertas prácticas de la pedagogía católica e introduciría la enseñanza de las operaciones básicas de las matemáticas (contar, sumar, restar, dividir), el aprendizaje de la lengua común (elemento fundamental de la Nación), y de la escritura y de la lectura (dispositivo singular de la cultura). La institución escolar introdujo la idea de escuela de niños y niñas y con el desarrollo del sistema se impondría la salubridad, la cívica, los ejercicios corporales, la separación de los cuerpos. Digamos que no sólo la Revolución Francesa promovió los principios de igualdad, fraternidad, libertad, también promovió el ideal del alumno. Tal como lo señalan los

historiadores de la educación, la educación ilustrada tuvo necesidad de un cuerpo de sujetos (preceptores, instructores) encargados del cuidado, acogimiento de la infancia (Zambrano, 2013), y esto porque la escolaridad fue consustancial con el control de vagos, malentretidos, ociosos y huérfanos. De algún modo, la institución escolar fue un ramo de la policía dirigida a acoger, cuidar y superar las desviaciones de la infancia y, por este mismo motivo, devino un dispositivo de higienización de la conducta (Martínez, 2012).

Tanto el preceptor como el instructor jugaron un papel clave en la pedagogización de los principios ilustrados. A la par, los conceptos claves de la Ilustración —libertad, razón y autonomía— vendrían a soportar las finalidades de la educación escolar. Estos principios fueron, pausadamente, integrados al corpus discursivo de la educación al punto que el pedagogo fue aquel sujeto que profesaba un ideal de hombre, trabajaba sobre su libertad y acogía la naturaleza del niño siempre buscando esculpir en él los mejores preceptos o las capacidades para la vida, la sociedad y el trabajo. Es por esto que Pestalozzi, Herbart, Don Milani, Montessori, Itard, etc., son pedagogos, pues, hijos de su época integraron, cada uno desde su perspectiva, las tesis de la naturaleza y la libertad y, al hacerlo, crearon su propio método de enseñanza. Los pedagogos, en su particularidad, apuntan a esclarecer la finalidad de la educación y gracias al método su práctica deviene teoría, es decir, pedagogía.

Digamos, entonces, que la pedagogía es la reflexión sobre el acto de educar. O mejor aún, “la pedagogía es una reflexión sobre los fines de la educación y sobre los medios que uno puede poner al servicio de dichos fines” (Meirieu, 1997: 231). Esta definición, esta idea de pedagogía, reconoce el poder del método —sensualista, naturalista, objetivista, etc.— y al hacerlo crea las diferentes vertientes de la pedagogía. De otro modo, después de la recuperación de las prácticas pedagógicas de los Hermanos Cristianos, la pedagogía se bifurca en diferentes ramas. La pedagogía moderna, experimental, institucional, por objetivos, diferenciada, del proyecto, del despertar, etc. Obedece esta ramificación a la preponderancia tanto del método como del reconocimiento de los ideales modernos y el poder de la ciencia sobre el porvenir de la infancia. Desde finales del siglo XIX la pedagogía se nutrirá del método experimental y a ésta se la denominó «la ciencia de la educación», aunque lo que se nombró así no era cosa distinta que el lugar de la psicología del desarrollo de la inteligencia en los procesos

de escolarización. En el caso alemán, diferente al resto de países europeos, la pedagogía desde mediados de 1600 integra las «ciencias del espíritu», mientras que para los franceses la pedagogía es un espacio de saber en el seno de las ciencias de la educación, y para la tradición anglosajona norteamericana, el currículo su máspreciado territorio, cuyo lugar en la pedagogía no es otro que un instrumento planificador de las actividades.

Digamos que en las dos primeras décadas del siglo anterior emergerá con mayor precisión el campo pedagógico producto de la irrupción, hacia finales del siglo XIX, de la pedagogía moderna o Nueva Educación, cuyos métodos estaban dirigidos a poner al niño en el centro del proceso educativo. Es por esto que el siglo XX se conoce como el siglo de la infancia. El término de educación nueva fue forjado por Edmund Demolin fundador de la escuela de Roches en 1898 en Verneuil-sur-Avre (Francia) (Zambrano, 2013). Paul Foulquié la define así: “la Educación Nueva es una concepción pedagógica que reacciona contra los métodos tradicionales que, a través de la instrucción y la educación, le atribuían al maestro el rol central del proceso educativo. Ella fija la atención en el niño: su propia actividad, las necesidades de su edad, sus gustos o intereses personales” (1971: 159). La introducción del concepto «moderno», «nuevo», refleja el cambio sustancial que operaría a inicios del siglo XX y el cual conservaría los conceptos de naturaleza y libertad y trabajaría sobre la autonomía, el juicio, la razón. A la par el concepto de «activo» se integraría al repertorio discursivo del siglo XX haciendo más efectivo el discurso pedagógico. La educación nueva es activa por naturaleza pues ve en el niño su capacidad de educación, aprendizaje y el despertar de sus dones. Cada niño, cada niña, conserva en su naturaleza la potencialidad de su movimiento, de su libertad. A partir de aquí la pedagogía recubrirá un conjunto de expresiones todas novedosas respecto de la pedagogía tradicional o la del Viejo Régimen. Lo novedoso de este cambio fue la irrupción de múltiples y diversas pedagogías: experimental, institucional, por objetivos, diferenciada, etc., todas ellas definirían el campo pedagógico. Este campo gobernará las reflexiones sobre la educación y sus finalidades en el siguiente juego: los pedagogos dirigen sus reflexiones a partir de la práctica y en dirección a comprender por qué educar. Los métodos empleados son diversos pero se nutren de los conceptos ilustrados —libertad, autonomía, razón, juicio, desarrollo, etc.— «hacer obra de sí mismo», principio clave de Pestalozzi, refleja la estrecha relación entre libertad, naturaleza y autonomía, conceptos claves de la modernidad. La pregunta de cómo llevar al plano del método dichos conceptos es la gran cuestión del pedagogo pero

también su creatividad. Por ejemplo, María Montessori y los «rincones de creatividad del niño» muestran la actualización de dichos conceptos pues el paso de un rincón al otro y de una actividad a otra significa la puesta en escena de la libertad y la conveniente modificación de su naturaleza a través de la experiencia de diversas sensaciones. La naturaleza del niño es su movimiento y éste su libertad. Desde una perspectiva más contemporánea, la pedagogía diferenciada pone en el centro de los procesos educativos escolares los ritmos de aprendizaje de los niños, diferentes por su puesto de unos a otros; ritmos que se expresan en el movimiento de los intereses y capacidades individuales. Es en este registro donde se forja una libertad de la naturaleza de cada uno. En esto, la pedagogía no fabrica lo humano, lo hace advenir, salir, brotar, aunque encause su sutil control.

En general, la pedagogía como campo se nutre especialmente de las corrientes filosóficas como la hermenéutica, fenomenología, pragmática, filosofía social, filosofía crítica. En dichas escuelas de pensamiento acontece el registro clásico del saber-no saber, esclavo-redimido; amo-esclavo. El pensamiento socrático continúa presente en las grandes narrativas pedagógicas pero ellas se nutren de lo mejor de sus fuentes. Algunos apuntan a comprender el acto educativo y sus finalidades (hermenéutica); otros estudian las prácticas pedagógicas desde la arqueología del saber, están los que estudian la relación institución-saber —siendo el caso de la pedagogía institucional— y los que se nutren de la filosofía pragmática cuyo espacio de trabajo es el concepto de «objetivo». A manera de ilustración, esta configuración la observamos en algunos grupos de investigación en nuestro medio: grupo Federicci (hermenéutica), grupo de historia de la práctica pedagógica (filosofía social en el enfoque de la arqueología del saber de Michel Foucault), grupo de pedagogía popular (enfoque de la filosofía de la liberación de inspiración en la teología de la liberación), el grupo de fenomenología pedagógica, el grupo de pedagogías críticas (corte hermenéutico y neomarxista), las pedagogías activas (de corte pragmático, etc.). Los conceptos claves (comprensión, fenómeno, liberación, práctica, poder, saber, sujeto, trayectoria, objetivo, etc.) dan cuenta de las posiciones en el juego del campo pedagógico colombiano, y esto obedece a la permanente imbricación con una u otra escuela de pensamiento occidental. Resumiendo, el campo pedagógico colombiano recoge las tradiciones del campo pedagógico occidental por sus métodos, objetos y conceptos de estudio. Sus mecanismos de comunicación son las revistas, especialmente, y, particularmente, los congresos y seminarios promovidos al interior de programas de doctorado.

Enseñanza-aprendizaje

Como es sabido, después de la década de los años sesenta del siglo anterior, emerge un nuevo registro del conocimiento y del saber que vendría a reorganizar los procesos de subjetivación de los individuos, reorientar las prácticas de producción económica y cultural, y redefinir las políticas en materia de escolarización. Este nuevo registro dejará atrás la sociedad disciplinar y engendrará la sociedad de control (Deleuze, 1999). El elemento dinamizador es la tecnología y la ramificación de la ciencia pero también su transdisciplinariedad. La sociedad occidental —¿planetaria?— se definirá, a partir de aquí, como sociedad del conocimiento y de la información cuyo presupuesto supremo es la primacía del conocimiento sobre la materia prima. De esta primacía emergerá la economía del conocimiento imponiendo una reorganización de la economía y de sus procesos de escolarización. El siglo XX vio emerger nuevos campos de la ciencia: neurociencias, biología molecular, informática, cibernética, ciencias cognoscitivas, etc., (Trocmé-Fabre, 1998) y esto promovió nuevas formas de educación, nuevas finalidades, múltiples métodos de enseñanza. Después de 1960 la sociedad occidental descubre nuevos retos y penetra un universo de posibilidades gracias a la conjugación entre ciencia y tecnología. La educación del ser humano, en su naturaleza y libertad, queda prisionera de este nuevo orden; lo clásico queda superado pues en su lugar ya no será cuestión de conducta sino de disposición y capacidades —disposición y capacidad para aprender— a esto se le agrega la insaciable exigencia de la innovación. Lo nuevo queda atrapado en el límite del tiempo y la sucesión de hechos deviene un despertar de la mente.

En este contexto la enseñanza escolar cambiaría, primero, porque la escuela dejará de ser en su finalidad una institución de disciplinamiento transformándose en una institución de control; segundo, dicha institución es impactada por los desarrollos de la ciencia y la tecnología lo cual le impuso la enseñanza de las ciencias, la enseñanza de las disciplinas, la fabricación de la capacidad de conocimiento; tercero, la educación escolar deviene preparación para la vida, de ahí el poder del saber; y, finalmente, la institución escolar comprenderá que en su recinto de lo que se trata es de jugar a conocer. Este cambio lo encontramos en el desplazamiento del objetivo a la competencia, concepto propio de la lingüística, adoptado por la administración y transvasado al espacio escolar. La reorganización del sistema escolar sobre la base del aprendizaje impondría la reorientación de los fines de las disciplinas escolares. Este ejercicio exigió centrar la escolarización en las prácticas de aprendizaje para lo cual el saber deviene

su núcleo dinamizador. La escuela de los países industrializados, después de 1970, debió cambiar los contenidos en tres áreas específicas: las matemáticas, el lenguaje y las ciencias; todo gracias al imperio de la tecnología y al intercambio entre ciencias.

Es en este marco donde nace la didáctica. Como disciplina científica, ella estudiará la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje (Zambrano, 2005). Su nacimiento está estrechamente unido a la transformación de la enseñanza de la matemática y es típicamente francesa. Responde, igualmente, su nacimiento, a la necesidad de la enseñanza de la ciencia y el lenguaje en la escuela y el colegio, todo esto en la perspectiva de las exigencias sociales y económicas de la sociedad tecnológica. Así mismo su nacimiento está estrechamente unido al lugar que ocupan los aprendizajes en la institución escolar. Como disciplina, ella se nutre del conocimiento forjado por la psicología del aprendizaje, el socio-constructivismo, la psicología genética, el cognitivismo y el conexionismo, la psicología diferencial y las psicologías relacionales (Develay, 1992), las neurociencias y las ciencias de la vida, que son el marco teórico que fundamenta su aparataje metodológico. Además, el tema clave de su objeto se expresa en las preguntas ¿cómo aprenden los niños? ¿Cómo enseñar el contenido —conceptos, nociones, elementos— de una disciplina? y ¿Cómo generar una adecuada apropiación del contenido de las disciplinas en términos de saber? Si esto sucedía del lado del aprendiz, del lado del profesor la pregunta clave seguirá siendo ¿Qué enseña un profesor y cuál es su relación con el conocimiento de su disciplina?

La didáctica deviene un campo de estudio debido a la investigación sobre la enseñanza de las ciencias, la matemática, el lenguaje. Producto de esta actividad ella produce conceptos claves para su operacionalización —transposición didáctica, contrato didáctico, situaciones didácticas y objetivo obstáculo—. El concepto inicial de la didáctica fue el de representación mental de los objetos de conocimiento. Esta perspectiva, inicialmente, apuntaba a esclarecer las representaciones que los alumnos hacían de los conocimientos pero, posteriormente, fue dejado de lado y en su lugar se adoptó el de concepciones de conocimiento, que está más cerca de la idea sobre un conocimiento dado, especialmente en el ámbito del conocimiento científico. Establecida en el campo francófono, sus conceptos se desplazan al ámbito anglosajón y español, regiones que van a renovar todo el interés por la didáctica de las ciencias y dejar de lado la pedagogía. Así

emergerá, en el campo anglosajón, el concepto de modelo mental y el de conocimiento didáctico del contenido, el de conocimiento científico del profesor, el de concepciones de conocimiento en los alumnos, etc. Este abanico de nociones enriquece el campo didáctico y esto se expresa en el ámbito nacional. Por ejemplo, la existencia de grupos de investigación en didáctica de las ciencias sociales, didáctica de las ciencias, didáctica de las matemáticas, didáctica del lenguaje, didáctica de la educación física. Los diversos grupos de didáctica de las ciencias y del lenguaje se nutren de las corrientes españolas y anglosajonas mientras que los de la corriente de las matemáticas lo hacen siguiendo la tradición francesa.

Diferencias, tensiones y relaciones

He llegado al punto crucial de mi reflexión y esto es: ¿cuáles son las diferencias entre didáctica y pedagogía?, ¿cuáles sus tensiones? y ¿cuáles sus relaciones? Desde la perspectiva de la educación, la pedagogía se pregunta por la finalidad de la educación en términos de la libertad del sujeto y, para ello, trabaja sobre la naturaleza del individuo. Esto sugiere una apuesta ética y práctica en el orden siguiente: en el aula de clase el profesor se ve enfrentado a la resistencia del alumno, a los gestos que expresan reticencia, apatía o condescendencia. Estos gestos le exigen al profesor tener en mente el principio de educabilidad, lo que significa que a pesar de toda resistencia, su función es intervenir en la educación del alumno, trabajar siempre en función de su libertad y autonomía. Igualmente, como sujeto de saber, el pedagogo dedica sus energías a construir teorías sobre la educación y esto supone un espacio de reflexión sobre sus prácticas. Para ello se nutre de la filosofía, la política, la ética y, en general, de las ciencias humanas.

El campo pedagógico —en su multiplicidad— hace del método un fin de libertad, lo que no sucede con el didacta, pues éste siempre trabajará sobre los aprendizajes de los contenidos, vigilará los procesos de apropiación, diseñará dispositivos de transmisión, generará estrategias de transmisión y se regirá por el aprendizaje. Para el didacta la libertad es en actos y tiene lugar en el aprendizaje. El didacta trabaja sobre la modificabilidad cognitiva y el pedagogo sobre las potencialidades del pensamiento siempre buscando que el niño descubra su camino. Mientras el pedagogo reflexiona sobre las condiciones y la realidad de la educación y busca transformarla, el didacta se limita a la tecnología del aprendizaje, es decir, a provocar en cada estudiante el paso de las concepciones erradas a las concepciones ciertas de

un contenido disciplinar. El didacta es un sujeto cuyo saber busca poner a prueba la lógica de la producción del conocimiento y el pedagogo interroga el papel del conocimiento en la educación de un sujeto libre y autónomo. En resumen la didáctica se diferencia de la pedagogía al tomar en cuenta de manera sistemática los procesos disciplinarios (Giordan, 1998).

Estas y otras diferencias crean tensiones entre los campos. En efecto, para los pedagogos, el desarrollo de la didáctica hace visible la insoportable fabricación del espíritu humano y esto porque ella se limita a los procesos de enseñanza en función de los aprendizajes disciplinares. Para el pedagogo, una educación que fabrique la inteligencia niega la libertad creativa en el ser humano, lo remite a la máquina. El pedagogo, fiel a sus raíces clásicas y humanistas, ve con cierto celo la irreductible condición del aprendizaje, especialmente si éste es dirigido desde el método. Esta finalidad de la didáctica se vuelve insoportable para el pedagogo. Del lado del didacta es difícil entender la libertad de la naturaleza humana sin los medios — aprendizajes concretos y disciplinares— que la faciliten. Mejor aún, para muchos didactas, sino para todos, el tema de la finalidad educativa se limita a la enseñanza del contenido de una disciplina y en esta operación cree él engendrar la libertad, asunto que es mal visto por los pedagogos. La tensión es también, y curiosamente, política, pues en el auge de la sociedad informacional, tecnológica y disciplinar, los pedagogos denuncian el papel cómplice de la didáctica en la fabricación del hombre máquina y, en cualquier caso, competente. El mercado somete y no libera y una educación para el trabajo es reducción de la creativa libertad humana.

Los movimientos pedagógicos libertarios aún encuentran en las raíces del humanismo clásico la inspiración para hacerle frente a la insuficiente educación. Los didactas, por su parte, tejen los hilos de su historia en el convencimiento de que sólo cuando se organizan las estrategias metodológicas lo humano puede aventurarse en sus decisiones. Para el campo pedagógico los fines de la educación en una época dicen tanto del ideal de hombre y, para los didactas, la época y su educación no son una preocupación pues de lo que se trata es de saber organizar el conocimiento como patrimonio de la humanidad, independientemente de si dicho patrimonio educa o no.

Pero si las diferencias engendran tensiones, no sobra reconocer, finalmente, que tratándose de la educación, los unos y los otros se requieren mutuamente. Todo el discurso y saber del pedagogo es fuente de saber para el didacta.

Todo régimen metodológico del didacta le da qué pensar al pedagogo y esto porque educar no es fabricar ni instruir y, también, porque finalmente la libertad de la naturaleza humana requiere de saberes. En términos de relación los unos y los otros se necesitan pues la investigación así lo exige. Especialmente las relaciones de lo pedagógico y lo didáctico tienen mayor evidencia en la formación del profesorado, y esto porque enseñar y hacer aprender es un asunto tanto de resistencia como de método. Tal vez resuma esta relación en mi propia experiencia: cuando enseñé lo que sé encuentro algún rostro que resiste, otro que asiente y alguno que duda y, al constatarlo, debo reorientar mi metodología pues de lo que se trata es de que el otro aprenda y yo me transforme haciéndolo.

El pedagogo encuentra la fuente de su saber en las resistencias de sus alumnos. La libertad del alumno está en el movimiento de su naturaleza y en tanto profesor debo hacer de los saberes un medio para que él la avizore. Si me aferro a la didáctica, mis clases serán lo suficientemente cómplices de la fabricación de lo humano, pero si no reflexiono lo que acontece en la clase, mis ideales de la educación caen al abismo de la fabricación. El pedagogo sabe que es pensando en las finalidades de la educación y en su lucha frontal contra la fabricación donde emergerá su saber pedagógico, mientras que el didacta lo hace en el límite del método, en la orquestación de los momentos, en la singular transmisión del saber de la ciencia. El saber del pedagogo es la resistencia contra la fabricación y el del didacta la astucia para lograrla. Aunque se vista de humanista el didacta siempre mostrará su condición metafórica del policía de las almas.

Referencias

- DELEUZE, G. (1999). *Conversaciones*. 'Post-scriptum sobre las sociedades de control'. Valencia, España: Pretextos.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1991). *Qu'est-ce que la Philosophie?* París: Minuit.
- DEVELAY, M. (2004). *De l'apprentissage à l'enseignement*. París: ESF.
- DOTTRENS, R. & MIALARET, G. (1969). 'Le développement des sciences pédagogiques et leur état actuel'. *Traité des Sciences Pédagogiques* [tome I]. París: PUF.
- DURKHEIM, E. (1922). *Education et sociologie*. París: Quadriage - PUF.
- FOUCAULT, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- FOULQUIE, P. (1975). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. París: PUF.

- GIORDAN, A. (1998). 'La corriente didáctica'. 'La pedagogía hoy'. México: Fondo de Cultura Económica. [189-211]
- HAMELINE, D. (2003). 'Modernidad y educación'. *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos*. Buenos Aires: Eudeba. [97-124]
- KANT, E. (2004). *Réflexions sur l'éducation*. París: Vrin.
- KOSELLECK, R. (2012). *Historias de conceptos: estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.
- MARTÍNEZ-BOOM, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: IDEP.
- MEIRIEU, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. París: ESF.
- _____ (1997). *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?* París: ESF.
- MIALARET, G. (1976). *Introduction aux sciences de l'éducation*. París: PUF.
- SOËTARD, M. (2003). 'Naturaleza y libertad en educación'. *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos*. Buenos Aires: Eudeba. [125-142]
- TROCMÉ-FABRE, H. (1998). 'Las ciencias de la vida: un campo de exploración para pensar la pedagogía'. *La pedagogía hoy*. México: Fondo de Cultura Económica. [111-142]
- ZAMBRANO-LEAL, A. (2005). *Didáctica, pedagogía & saber*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- _____ (2013). *Las ciencias de la educación en Francia. Instituciones movimientos y sujetos*. Bogotá: Editorial Magisterio.