

Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas*

Miguel Angel Pasillas Valdez

Profesor adscrito al Proyecto de Investigación Curricular, de la UIICSE, FES Iztacala, UNAM

Respondióle el gran Héctor de tremolante casco: “Ajax Telamonio de jovial linaje... no me tientes cual si fuera un débil niño o una mujer que no conoce de las cosas de la guerra. Versado estoy en los combates... se mover a diestro y siniestro la seca piel de buey que llevo para luchar *denodadamente, se lanzarme a la pelea cuando en prestos carros se batalla...*

Homero, *La Ilíada*, Canto Séptimo

Presentación

Es muy complejo delinear en un sólo texto breve, todos los rasgos característicos de las teorías pedagógicas y de la didáctica y además, las relaciones entre estas disciplinas. Se trata de dos grandes y complejos continentes de problemas y teorías, por la amplia gama de asuntos que atiende cada uno y por la variedad de corrientes teóricas y metodológicas que existen en ambas materias. Además, la tarea no se zanja fácilmente en este espacio, por una condición adicional: se trata de dos disciplinas, dos campos de conocimiento vinculados a la acción de educar, que son señaladamente contestables, debatibles, y que por eso se encuentran constantemente en ebullición; es decir, son ámbitos que están en permanente construcción, aunque, contradictoriamente, no son nada nuevos.

Las disciplinas que tratan de comprender aspectos fundamentales del hombre, no logran decir la última palabra sobre lo humano, no alcanzan una verdad inamovible; porque el hombre, sus condiciones y preocupaciones se aprecian siempre de manera distinta y además, están cambiando permanentemente sus necesidades y finalidades. Esas disciplinas, entonces, tienen el inacabable encargo, la responsabilidad de atrapar

* Dedicado a mi querido sobrino Héctor Rodrigo Sandoval Pasillas, tenaz batallador y decidido guerrero, que nos está enseñando a todos cómo ser valientes.

conceptualmente, de describir eso que va cambiando. Las teorías pedagógicas y la didáctica son disciplinas centenarias. A diferencia de otras como la sociología o la psicología, aquellas tienen varios siglos, pero aún así, no se han acabado de construir, no se ha dicho la última palabra sobre la materia y los métodos de una y de la otra. Quiere decir –y eso es necesario reconocerlo de entrada–, que cualquier cosa que un autor afirma es una posición entre varias otras, es decir, las posiciones que alguien sostiene, son una postura determinada, probablemente enfrentada o debatible desde otras perspectivas.

No obstante, hay que reconocer otro rasgo aparentemente contradictorio: el hecho de que las disciplinas son debatibles, y que estén configuradas por elementos polémicos, no implica que cualquier cosa que sea dicha resulte respetable, plausible o razonable, y que por lo mismo se deba aceptar todo de manera indiscriminada. No, los campos polémicos, aunque no establecen verdades últimas, de todas maneras tienen una tradición, un acervo de conocimientos reconocidos que fundamentan sus planteamientos y a los que se refieren los debates; tienen también ciertos métodos o procedimientos que ayudan a conferir confianza y solidez, o a acompañar con un carácter razonable los planteamientos que se expongan. Por eso, los debates se han de hacer refiriéndose a los modos específicos que ha construido históricamente el campo en cuestión, que son también los que le confieren identidad. En caso de que se cuestionen o se debatan las interpretaciones, los contenidos y métodos históricamente establecidos, ese debate ha de partir y se ha de referir tanto a ellos, como a los motivos que demandan su superación; esa es la manera de ubicarse en un campo específico, aunque sea para cuestionarlo. Es, entonces, el carácter peculiar de los dos ámbitos del conocimiento que lo buscamos atender aquí. Hasta el momento no ha sido posible que alguien emita la última palabra sobre la naturaleza de la pedagogía y sobre qué es la didáctica. En cambio, este campo es una arena de debate entre perspectivas que buscan aportar, que pretenden construir; son propuestas que se podrían aceptar, pero que también se pueden debatir, ya sea por sus inconsistencias, sus contenidos u orientaciones, pues representan un punto de vista polémico respecto a otros desarrollos sobre los mismos problemas.

Preliminares

Antes de iniciar esta caracterización de las teorías pedagógicas, necesitamos hacer algunas precisiones sobre la manera como vamos a entender varios conceptos o términos fundamentales que están involucrados en los problemas que tratamos:

El primero es el de *la educación*. Ésta es una problemática muy amplia, muy variada; tiene muchas dimensiones, nos presenta múltiples aristas, y para efectos de lograr un

acuerdo sobre nuestro tema, tratamos de restringirnos únicamente a lo que refiere el término, y aún así, encontramos que usualmente no entendemos lo mismo, no aludimos siempre al mismo asunto, ya que éste es un término de carácter *polisémico*, que encierra varios significados. Por *educación* se entiende simultáneamente el acto de enseñar, la acción de enseñar, lo que hacen los educadores y maestros cuando se dedican a la tarea de instruir, de influir en los otros, de intervenir en los sujetos; también se alude a un estado del sujeto, cuando decimos: “fulano no está educado”, “eres un descuidado, no te educaron”, o “fácil se ve que zutano tiene educación”; nos referimos a un estado, a un modo de ser, a un conjunto de rasgos o atributos que reúne o carece una persona, estamos aludiendo a la determinada condición de una persona. Cuando hablamos de educación, frecuentemente nos referimos también a la empresa, a una estrategia, a una organización. La educación es una obra, es una actividad ordenada, amplia, grande, importante, es una institución social con objetivos, compromisos y recursos. Podríamos encontrar otras interpretaciones de *educación*, pero ya está claro su carácter *polisémico*, y es por eso que siempre resulta necesario aclarar el sentido o el nivel en el que estamos discutiendo sobre la *educación*.

Si tratamos a la educación desde el punto de vista de la “naturaleza epistemológica”, es decir, desde las cualidades del conocimiento que la conforma, además de las connotaciones previamente referidas, encontramos que algunos estudiosos afirman que se trata de una ciencia. Que *la educación es una ciencia* o que hay una ciencia o ciencias de la educación, o que es un fenómeno en vías de llegar a ser una ciencia. Pero desde otro punto de vista de muchos, la educación no es una ciencia. El *científico*, es un campo que reúne determinado tipo de saberes humanos, un amplio y complejo campo de la práctica social que está orientado a construir conocimientos acerca de su objeto, de una manera segura y metodológicamente controlada, para llegar a conclusiones “verdaderas”. Entre otras cosas, las ciencias –y las comunidades de científicos– se dedican a debatir con o desde teorías, con la intención de completar los conocimientos, de resolver las dudas planteadas en las disciplinas específicas; son prácticas de búsqueda de saberes con la mira puesta en lograr un conocimiento más preciso y más confiable de lo que se considerado verdadero. Las ciencias también son procedimientos, o conjuntos sistematizados de metodologías, de procesos, de técnicas, de problemas, principios, conceptos, leyes, para construir, sistemáticamente, más conocimientos dentro de un área específica.

Espero mostrar a lo largo de este texto que a la educación en particular, desde la perspectiva de las teorías pedagógicas y de la didáctica, no es adecuado concebirla como una actividad científica, aunque frecuentemente involucre conocimientos o procedimientos científicos. Si intentamos una primera caracterización genérica desde

la pedagogía, podríamos entender a la educación como una actividad social que no es propiamente científica, sino *una acción de intervención* para la configuración, para la formación de sujetos sociales, y si reconocemos que las teorías pedagógicas aportan criterios y pautas para esa actividad, también es una forma de intervención en los educadores y educandos, lo cual la hace fundamentalmente práctica, praxiológica. Aunque tiene sus propios criterios de rigor, no le confieren el carácter de ciencia. Pero hay que recordar que esta afirmación resulta debatible con otras posiciones, particularmente aquellas que aceptan que lo pedagógico, la didáctica y la educación pueden ser una ciencia, o un tipo específico, diferente de ciencia.

Por otro lado, *la pedagogía* es una disciplina que interviene en la educación con la finalidad de legitimar y mejorar los ideales y las prácticas educativas. Es decir, se trata de una acción de intervención –veremos adelante de qué tipo de acción se trata–, que pretende legitimar y mejorar los ideales, las prácticas, las intenciones y las actividades educativas. Se trata de un dispositivo, de una disciplina con determinados criterios de rigor –desde este punto de vista, hay que subrayarlo, es necesario que siempre esté presente la búsqueda del rigor y la consistencia teórica–, que se debate entre la construcción de ideales educativos, más exactamente, entre la sistematización de ideales educativos y el diseño de proyectos educativos específicos que estén suficiente y consistentemente fundamentados, con propuestas o lineamientos operativos para apoyar la tarea educativa.

De lo presentado hasta aquí mantengamos esas primeras, aunque necesariamente amplias, ideas. Es decir, hemos tratado de diferenciar tres cuestiones: la educación, las prácticas científicas y la pedagogía; cada una con preocupaciones y encargos específicos, cada una con maneras de proceder, con criterios de rigor y veracidad diferentes. También es necesario señalar que aunque son diferentes, al mismo tiempo tienen muchas formas de relación, y eso genera vínculos complejos y provocan confusiones. La necesidad de hacer estas rápidas caracterizaciones se debe a que es frecuente que en los medios educativos o pedagógicos, se las trate indistintamente y con cierto descuido, lo que da lugar a imprecisiones no sólo conceptuales, sino con consecuencias prácticas.

1. Estructura de las teorías pedagógicas

Veamos lo que es una *teoría pedagógica*. Es fácil encontrar que distintos autores del campo coinciden en referir o analizar un conjunto de aspectos, que nosotros denominamos aquí *elementos estructurales* o *estructura de las teorías pedagógicas*. ya mencionamos que la pedagogía y la didáctica son ámbitos muy polémicos en los

que se debate constantemente, pero aunque se polemiza y hay motivos de desacuerdos, son teorías que tienen muchas cosas en común. Se puede reconocer una determinada “arquitectura” en ellas, pues se construyen como resultado de la atención a los asuntos que les preocupan y por la manera que tienen de proponerlos, de tratarlos. Las teorías pedagógicas tienen estructuralmente planteamientos explícitos o a veces subyacentes, acerca de varias problemáticas, entre las principales están: el hombre, la sociedad, los conocimientos importantes, el desarrollo de los individuos, el aprendizaje y la enseñanza.

Proponemos una breve descripción de los temas mencionados, así como de algunos debates que se escenifican en el interior de ellos, con la intención de manifestar las tensiones internas en cada uno, señalamos las principales vertientes que, a nuestro entender, se enfrentan dentro de cada problemática. En ese sentido puede parecer una especie de oposición entre parejas de posiciones, lo cual no significa que los debates sean antagónicos entre dos posturas; normalmente se expresan múltiples matices, variantes, oposiciones parciales, etc., en fin, cada problemática resulta más compleja y sutil de lo que aquí exponemos, pero este intento tiene el interés de mostrar el carácter polémico –por ello hemos elegido una oposición simplificadora– para remarcar que se trata de un espacio de conflictos. El lector habrá de aportar matices y variantes, hacer los agregados pertinentes, reconocer otras posturas.

1.1. *La concepción antropológica y las teorías pedagógicas*

Un componente estructural de las teorías pedagógicas es que presentan o promueven una concepción del *hombre*, es decir, tienen una visión antropológica. Las teorías pedagógicas explicitan claramente o en ocasiones movilizan de manera implícita una concepción humana. Entre las formas de describir al hombre podemos encontrar afirmaciones acerca de si es un ser activo o pasivo ante la realidad; un ser determinado por el medio, o un ser transformador del mismo. Éste es un debate típico en torno al que se encuentra una gran variedad de argumentos e intentos de comprensión. A partir de la manera como se conciba al hombre, se van estructurando un conjunto de acciones y propuestas educativas, con sugerencias sobre formas de relación entre los involucrados en la educación. Si se acepta que el hombre es un ser fundamentalmente pasivo, entonces se construye una propuesta educativa que le de forma, que lo active o que le proporcione incentivos para reaccionar. En cambio, si pensamos que es un ser activo, entonces tenemos que idear propuestas de enseñanza, formas educativas que respeten e impulsen, o en todo caso que canalicen sus acciones; son propuestas que dan juego precisamente a estas capacidades, a las actividades a las que espontáneamente se inclinan los hombres y las mujeres.

Otro rasgo que también se discute en torno a la concepción antropológica, es si el hombre de nuestra época es individualista, egoísta, o si es sociable por naturaleza. Hay pedagogías socializadoras y pedagogías individualistas, precisamente por el énfasis que ponen, ya sea en educar al individuo para que ayude y participe en los grupos y se incorpore a la colectividad, colaborando en las cosas de interés común, es decir, se concentran en educar al sujeto para que se oriente hacia los intereses colectivos, del grupo o clase social, o en educar al individuo para que cumpla y logre fundamentalmente sus intereses personales, individuales.

Otro elemento inscrito en la concepción antropológica, es la cuestión acerca de si el hombre es “bueno” por naturaleza; un ser bondadoso, no corrupto, virtuoso, un ser que, dadas sus potencialidades positivas, solamente requiere desarrollarse para que florezcan sus virtudes, y habilidades. En este caso, la educación, solamente lo acompaña en el trayecto del desarrollo, cuidando de preservar su bondad natural, evitando las desviaciones. En cambio, existen otros planteamientos que afirman que el hombre es imperfecto, que puede, por ejemplo, ser perverso, que tiene tendencias naturales a la violencia, a la desintegración; esta concepción hace que la pedagogía no lo acompañe preservando sus características innatas, sino que por el contrario, busca eliminar los rasgos indeseables: su agresividad, su insociabilidad, sus perversiones e instintos. Es decir, se debate si el hombre está dotado de virtudes o de características indeseables; dotado de nacimiento con cualidades y tendencias que solamente hay que desarrollar; o bien, si es un ser carente de potencialidades reconocidas positivamente por los grupos sociales. Según se lo conciba, la acción de la escuela sería, primero eliminar lo indeseable, para imponerle o dotarle de esas habilidades y sentimientos, de esas virtudes que no tenía originalmente, o la otra opción, que consistiría en cuidar que se desplieguen adecuadamente sus dotes y, en la medida de lo posible, sin desviaciones u obstáculos.

También se discute dentro de esta problemática la relación que existe entre el hombre y la educación; si el carácter humano se logra por medio de la acción de la formación, o si la educación es producto, es consecuencia del grado de humanización del hombre. En fin, suele haber un conjunto amplio y complejo de ejes problemáticos relacionados con la concepción antropológica del ser al que se va a educar. Normalmente, este tipo de debates se pueden realizar a partir de los aportes de varias disciplinas humanas, por ejemplo, la antropología, las ciencias políticas, la historia, la psicología, el psicoanálisis. También los análisis pueden prosperar basándose en campos de conocimiento que no son propiamente del ámbito de las ciencias, como serían la filosofía, la religión o la moral, ya que ellos también tienen mucho qué decir acerca de qué es el hombre, cuál es su condición original, sus aspiraciones y finalidades en la

vida, y a partir de estas consideraciones, hacer la o las propuestas pedagógicas pertinentes a la condición antropológica del educando.

1.2. Las relaciones entre la educación y la sociedad

Otro elemento estructural de las teorías pedagógicas, es la manera de entender las relaciones entre la educación y la sociedad. Una teoría pedagógica hace planteamientos sobre para qué la educación, sobre las consecuencias del quehacer educativo en una sociedad. Dentro de esta problemática se ubica, por ejemplo, el debate acerca de si la educación debe adaptar a los hombres a las necesidades, a los requerimientos que impone la sociedad, los grupos o las clases en el seno de la misma. Por otro lado, hay planteamientos que se ubican en una posición radicalmente opuesta, es decir, proponen que la educación transforme directamente, o que ayude a transformar a la sociedad; más que adaptar al hombre a su medio social, la educación sería una empresa de transformación de la sociedad, o al menos, colaboraría para ello.

No sólo se discute el aporte de la escuela y la educación a la sociedad, también se cuestiona la relación inversa, es decir, los problemas y condiciones determinantes de orden social que impactan al ambiente de la escuela, la educación y la enseñanza. Quizá uno de los asuntos más acaloradamente debatidos es el de los valores que la sociedad impone a la escuela. Al respecto, se plantea que la educación reproduce la ideología, los intereses, las formas de comportamiento que resultan favorables a la conservación del orden social y que, finalmente, interesan a las clases dominantes económica y políticamente. También hay corrientes de pensamiento que ubican la tarea de la escuela como un medio para reproducir el orden existente, por el hecho de seleccionar y habilitar a los estudiantes para los puestos que ocuparán en el sistema productivo, económico y social en general. El mecanismo de selección, consiste en favorecer u obstaculizar el avance, en la escala educativa, de determinados individuos y grupos sociales; el problema socio-político consiste en que los grupos y las clases sociales menos favorecidas avanzan menos y los estudiantes provenientes de sectores económico-sociales más fuertes avanzan más en la pirámide educativa. En ese sentido, hay correspondencia entre el avance en la escala educativa y el nivel social. Otros estudios no sólo señalan que la escuela colabora en la reproducción del estado de cosas por medio de los resultados del proceso educativo, sino que la educación misma, sus contenidos, sus formas de trato, sus relaciones cotidianas y el lenguaje utilizado en las diferentes actividades de la escuela es más próximo a las clases dominantes y por eso resulta favorable a ellos, mientras que para los sectores sociales marginados es un elemento adicional de exclusión que deben superar, además de las exigencias generales de la escolarización.

Un tema de discusión especialmente controvertido, enclavado en el problema de la relación entre educación y sociedad, es el que se refiere al encargo que la sociedad – los grupos o clases a su interior– le hace a la escuela en cuanto a la amplitud o la finalidad de la enseñanza. ¿Se buscará capacitar al individuo para la función laboral que desempeñará, para el empleo que ocupará?, o ¿la educación es responsable de formar al ciudadano, dotándole de los valores, actitudes y conocimientos requeridos para lograr, en sentido amplio, una vida buena, deseable, democrática? Este problema ha dado lugar a enconados debates que se traducen en verdaderos agrupamientos de sectores, respecto a lo que se le puede demandar a la educación. Los que apoyan que la educación se encargue de capacitar a los estudiantes para el empleo, son los sectores de empresarios y empleadores que ven en la escuela un medio de apoyo a la productividad o un responsable directo de la ganancia económica, así como la inculcación de valores relacionados con la laboriosidad, obediencia y disciplina en el trabajo. Por otro lado, hay quienes afirman que la educación ha de estar orientada a formar al ciudadano, abogan porque la escuela sea un ámbito de formación para la vida, que aporte los conocimientos, actitudes y valores –cultura en su sentido amplio– que resultan necesarios y deseables para el hombre típico de esta época y sociedad; aunque no necesariamente rechazan la preparación para el trabajo, lo que debaten es la idea de que la escuela se limite únicamente a capacitar a los estudiantes para el empleo o la producción de bienes materiales, en detrimento del aporte de elementos valiosos para la cultura, la convivencia y el desarrollo social en general.

Un problema relacionado con esto, es el del aporte que la escuela tiene que hacer para satisfacer las necesidades sociales de un pueblo. Se discute sobre la importancia de la relación entre la escuela y la sociedad para habilitar al sujeto, al ciudadano, al hombre de la época, para atender satisfactoria y creativamente los distintos problemas de la sociedad, por ejemplo: el hambre, la violencia, los problemas de salud, la degradación del ambiente, que son impedimentos para la realización de la vida democrática, la producción, la justicia social, la distribución de la riqueza, etc. Respecto a estos y otros asuntos, se debaten constantemente las propuestas específicas de solución, las maneras de entender y enfocar los problemas, *pero lo que no se pone en duda es que resulta necesario fortalecer el vínculo, la relación entre educación y condiciones sociales* y que es deseable promover el contacto que resulte más enriquecedor, para cada punto de vista, entre la escuela y la sociedad. Hay distintas formas de entender y explicar ese vínculo, usualmente este tipo de planteamientos, se apoyan en diferentes disciplinas, entre ellas: la sociología de la educación, la economía de la educación, las ciencias políticas, la ética de las profesiones, aquellas ciencias o disciplinas de la cultura, etc. Estas son las frecuentes perspectivas desde donde se debaten este tipo de

cosas, desde donde se toman fundamentos para analizar las consecuencias económicas, políticas y sociológicas de la educación, precisamente para plantear la manera de asegurar las relaciones entre escuela y sociedad.

1.3. *Los conocimientos que ha de enseñar la educación*

El tercer elemento estructural es el conocimiento. El análisis que suelen hacer las teorías pedagógicas está orientado a indagar cuáles conocimientos resultan imprescindibles o necesarios para los estudiantes de la época y la sociedad en la que se encuentran. Las teorías pedagógicas buscan criterios y argumentos para identificar, valorar y establecer los saberes que ha de enseñar la escuela. Además, buscan o exponen fundamentos y razones acerca de qué saber es deseable y qué saber es importante en este momento, en este lugar, en esta época, para estas prácticas. Usualmente, encontramos que los grandes teóricos de la pedagogía, por ejemplo John Dewey, Herbart, Comenius, en sus obras dedican un espacio a discutir qué es conocimiento, qué es saber, cuál es la importancia o la necesidad de transmitirlo, cuáles son las maneras o métodos más adecuados para aprenderlos en las escuelas, qué relación existe entre los conocimientos socialmente disponibles y los contenidos que transmite la escuela.

Si revisamos, podemos ver que unos autores afirman que: *conocimiento sólo es aquél que tiene el rango de ciencia, o es resultado de la investigación científica*. Para otros, enclavados en una cosmovisión religiosa, *los conocimientos importantes son los saberes comunicados por Dios, o que nos permiten ponernos a su servicio*, es decir, pueden ser los dogmas o doctrinas de determinada religión. Otras vertientes en cambio, afirman que: *es la experiencia lo que se obtiene como resultado de las vivencias, aquello que de diversas maneras se ha experimentado de manera práctica y que, paulatinamente ha ido acopiando la sociedad*. También encontramos afirmaciones de este tipo: *conocimiento es algo técnico, aquello que es útil para producir otro tipo de cosas*, etc. Normalmente, después de estas concepciones de conocimiento, los autores optan por uno, o al menos los jerarquizan y valoran para establecer cuál es el fundamental, el que no debe dejar de lado la educación, aunque incluya otros de menor importancia o valía. El conocimiento socialmente disponible se constituirá así, en la “materia prima” con la que trabaja la educación, con la que trabajan maestros y alumnos, al convertirlo en contenidos, en disciplinas, materias o temas de enseñanza escolar.

Existen concepciones que valoran, especialmente, los conocimientos útiles, aquellos que servirán al hombre para aplicarlo técnicamente al trabajo, a la producción, al dominio y transformación de la naturaleza, al acopio de riquezas. Hay otros autores

que dentro de esta línea de alta valoración a los conocimientos útiles, también aceptan que los saberes deben ser aplicables, pero por *utilidad* entienden la ayuda para resolver todo tipo de problemas sociales amplios, como los de salud, medio ambiente, pobreza extrema. Estas serían tendencias pedagógicas más pragmáticas, sin que *pragmático* tenga aquí un tinte valorativo, es decir, no lo estamos tratando de descalificar, sino de identificar, un rasgo referido al criterio de estimación del conocimiento, en este caso su utilidad social. Hay teorías pedagógicas preocupadas por las necesidades que demandan distintos sectores sociales, para resolver los problemas y carencias que nos impone esta forma de vida, estas situaciones, este momento histórico, estas formas particulares de organización social; entonces, para esas perspectivas lo importante no son sólo los conocimientos consagrados, sino los que habilitan al hombre para que resuelva esas necesidades, esas carencias sociales. También hay pedagogías que en oposición a valorar solamente los conocimientos útiles, los de aplicación práctica, intentan hacer relevantes los aspectos culturales en sentido amplio. Aportan argumentos que buscan destacar los logros, las creaciones, los avances de la cultura; aquellos conocimientos que son social e históricamente valorados, los logros del género humano que son incuestionables no sólo por su utilidad, sino porque representan formas elevadas de expresión de lo humano, son evidencia de humanización del entorno natural y social que hacen más deseables y satisfactorias la forma de vida y las relaciones entre las personas y las sociedades.

Es importante señalar que existen teorías pedagógicas que no ven una oposición irreconciliable entre los saberes ancestrales y aquellos conocimientos que se enfocan a lo moderno, lo que algunos estudiosos denominan *la civilización* para diferenciarla de *la cultura*, es decir lo tecnológico, lo científico, lo que produce bienes materiales, ganancia, comodidad, etc.. En síntesis, hay un conjunto de corrientes dentro del campo educativo y pedagógico que debaten en torno al asunto de qué saber es deseable, cuáles son los conocimientos culturalmente más relevantes, más valiosos o más indispensables y que, por lo tanto, debe enseñar la educación.

También en este terreno hay disciplinas que ayudan a este tipo de discusiones y análisis, como son: la filosofía, particularmente la epistemología, que estudia las características del conocimiento científico es un apoyo lógico para identificar qué conocimiento son racionales; también la teoría del conocimiento y la sociología del conocimiento, que estudian cuáles son los saberes que determinadas sociedades consideran “conocimiento relevante” en alguna época; además de las distintas materias y temas de estudios o campos disciplinarios, de profunda raigambre en el campo educativo que aportan los saberes que históricamente han administrado, para que los profesores los transmitan a los estudiantes.

1.4. *La concepción sobre aprendizaje, enseñanza y desarrollo del individuo*

Finalmente, el cuarto y último elemento estructural de las teorías pedagógicas es la concepción sobre aprendizaje y enseñanza. Todas las teorías pedagógicas tienen la necesidad de comprender cómo se aprende y, vinculado a esto, cómo se enseña, porque de ello dependen las propuestas organizativas y didácticas que señalan las maneras de enseñar más adecuadas para que el estudiante aprenda con mayor facilidad y eficacia. En las teorías educativas, los autores normalmente movilizan distintas *teorías del aprendizaje*, es decir, explicaciones sobre cómo se aprende, qué situaciones son mejores, qué maneras y qué medios son más adecuados, qué procesos son más pertinentes, más aconsejables para favorecer el aprendizaje del alumno. Junto con ellas, las *teorías del desarrollo* apoyan la discusión sobre el aprendizaje y la enseñanza. Las teorías del desarrollo, a diferencia de las del aprendizaje, no se concentran únicamente en los procesos cognitivos y de adquisición o producción de saberes —en general de aprendizaje—, sino apuntan más globalmente a indagar o explicar cómo es que el individuo se va desarrollando, madurando, fortaleciendo, porque a partir del conocimiento de los procesos del desarrollo y las tendencias de crecimiento del hombre, se pueden reconocer cuáles son las edades, las etapas, las condiciones y las situaciones más propicias para que alguien aprenda más favorablemente, más consistentemente.

Dentro de este campo también se puede reconocer un terreno de preocupaciones, de debates, que es el de los métodos de la enseñanza. Cómo enseñar, de qué manera, con qué procedimientos, con qué técnicas de enseñanza-aprendizaje, en qué tiempos, con cuáles materiales. Los textos de teoría pedagógica, frecuentemente incluyen análisis en los que el autor afirma que es mejor la educación individualizada, o la educación grupal y el trabajo en grupos. La metodología de la enseñanza aborda la problemática referida a cómo organizar sistemáticamente el proceso de enseñanza-aprendizaje; cómo integrar y armonizar los elementos técnicos involucrados en el acto educativo. Y estas discusiones, también se basan en un conjunto de disciplinas que tienen aportes específicos y pertinentes al respecto, por ejemplo: la psicología y las teorías del aprendizaje, dado que el aprendizaje y el desarrollo del individuo son sus objetos de estudio, tienen experiencias al respecto y un amplio bagaje de conocimientos. También participan las teorías de la didáctica general, o las didácticas especiales, las teorías de la comunicación y la epistemología.

Si retenemos estos cuatro elementos estructurales de las teorías pedagógicas: la concepción antropológica, la relación educación-sociedad, el conocimiento a enseñar y el desarrollo y aprendizaje del individuo, tenemos un conjunto de categorías básicas para comparar distintas teorías educativas o pedagógicas; categorías fundamentales para incursionar en el terreno, que es un espacio marcado por el debate y por la

presencia de visiones diferentes e incluso antagónicas, así resulta ser un campo movedido en el que requeriremos de guías, de orientaciones generales, a partir de las cuales ensayar una sistematización que nos permita avanzar en nuestros propósitos. Desde este punto de vista, esos elementos estructurales nos sirven de guías.

Antes de concluir el repaso de los componentes estructurales de las teorías pedagógicas, es necesaria una reflexión respecto al tipo de relación de las diferentes disciplinas que mencionamos, con la pedagogía –hay que recordar que también es un punto de vista polémico–, el asunto es el siguiente: suele afirmarse que la pedagogía es un campo de aplicación de distintas ciencias a los problemas de la educación, visión de la que discrepo por lo siguiente: cada ciencia, cada disciplina científica se ha hecho precisamente a partir de la delimitación de un objeto, de desarrollar unos métodos de investigación y de establecer los programas de investigación requeridos por ese objeto. A partir de eso, las disciplinas científicas tienen su problemática, su proyecto y, digámoslo tajantemente, tienen su asunto al cual se aplican; es decir, se dedican a investigar su objeto, no a educar o a resolver otros problemas no contemplados al interior de sus demarcaciones. No intentan, en primera instancia, desarrollarse para hacer educación. Entonces, lo que hace precisamente el campo pedagógico es *transformar* esos saberes, que inicialmente estaban orientados a otra finalidad (por ejemplo, entender y describir cierta parcela de la realidad), en elementos aprovechables para la educación. Entonces, el campo pedagógico es el ámbito de traducción o de conversión de los saberes con miras a potenciar el acto educativo, dicho de manera metafórica: desde la pedagogía se le hace el encargo a determinadas disciplinas –que inicialmente no estaban encaminadas a la educación– a colaborar en la intervención para formar al hombre y, en ese sentido, las transforma, “las convierte en responsables de colaborar” en la configuración de los hombres, de lograr determinada expresión del “deber ser” en los sujetos, aunque su responsabilidad inicial y específica sea atender –estudiar, describir, analizar– otros problemas.

2. Modos de operar de la pedagogía

Después de revisar los elementos estructurales de las teorías pedagógicas, vamos a ver cómo funcionan. Vamos a revisar cómo se construyen esas teorías en el campo de la pedagogía. Trataremos de identificar las acciones capitales que realizan los pedagogos. Sobra aclarar que este planteamiento seguirá siendo exploratorio, además es una invitación al debate, para puntualizar y desarrollar específicamente estos u otros asuntos a partir del análisis de otras posiciones conceptuales y de la reflexión sobre las propias experiencias desarrolladas en el campo pedagógico.

2.1. La codificación del ideal educativo

Remitirse a los *ideales educativos*; en identificarse como encuadrado dentro de, o en dar por sentado que se persigue un *ideal educativo determinado*, es un rasgo tan importante de las teorías pedagógicas, que llega a ser la plataforma de lanzamiento, el motivo de los análisis y de la elaboración de propuestas pedagógicas. Pero no siempre un pedagogo asume cierto ideal educativo, puede suceder que él o una teoría pedagógica plantee esos ideales educativos. Esto nos remite al siguiente problema: ¿Cómo es posible que una propuesta pedagógica se fundamente en un ideal educativo establecido, si al mismo tiempo la pedagogía es la que plantea esos ideales? Para responder esto, es necesario reconocer cómo surgen, cómo se establecen y cuál es la relación de las teorías pedagógicas con dichos ideales. A continuación intentaremos especificarlo:

Según Agnes Heller,¹ existen *valores del género*, valores del hombre en tanto sujeto genérico. Es un conjunto de intereses consagrados que no pertenecen a una sociedad específica, a una cultura determinada, a una época particular, sino que han sido producidos en general por el género humano, porque muchas culturas, en muchos lugares han coincidido en su reconocimiento y han colaborado para establecerlos, difundirlos, consagrarlos y defenderlos; como ejemplo encontramos: el respeto a la libertad, a la persona, a la vida humana, a la autonomía, a la honestidad, a la verdad y otros muchos. Hay un conjunto de intereses fundamentales aceptados y reconocidos por muchos pueblos, un núcleo de valores relativamente incuestionable y practicado por una gran cantidad de gente y de sociedades durante largos periodos históricos. Entonces, tenemos por un lado, esos los valores del género. Por otro lado, existe lo que varios autores denominan *cosmovisión*, es decir, un conjunto de concepciones y modos de pensar que configuran maneras de ver, de explicar, de concebir la realidad, que tienen un carácter de fundamento, de sustrato para distintas esferas y problemáticas de la vida, y que además, condicionan las formas de relación con los semejantes y su forma de entender el medio donde se vive; son también categorías cognitivas básicas con las que uno percibe la realidad, cogniciones como: aquí, ahora, antes, atrás, adelante, bueno, malo, virtuoso, defectuoso, fuerte, débil, feo, bonito, etc. Son un conjunto de categorías que nos permiten percibir, y en esa medida, una manera de “estar abiertos” a la realidad y al mismo tiempo, son las que uno moviliza de manera inconsciente o consciente para tratar al mundo, a la realidad; además, son un sustrato de conocimientos básicos que compartimos con nuestros contemporáneos y así posibilitan la comunicación, el intercambio y desarrollo de más conocimientos. En

¹ Ver HELLER, A *Sociología de la Vida Cotidiana*. Península. Barcelona, 1977, especialmente en la Segunda parte, “De la cotidianidad a la genericidad”.

fin, son *categorías básicas del saber*, que constituyen el modo de entender vigente y, por ello, conforman la cosmovisión de una época.

Existe otro nivel menos general, menos abarcador, pero todavía muy amplio, que es *la cultura dominante* o los elementos culturales reconocidos como legítimos por una o varias sociedades. Se trata de conocimientos, valores, fines, intereses, costumbres, formas de relacionarse con los demás, etc., que expresan los saberes de los grupos sociales predominantes en una sociedad y época determinada. Es necesario señalar que no se trata de valores rápidamente transitorios o modas meramente pasajeras, ya que suelen tener una larga historia y también, experimentan cambios, paulatina pero constantemente; en algunas ocasiones se transforman de manera brusca ante cambios turbulentos o revolucionarios. Se trata de modos de conocer, de ser, de actuar, de vivir, de valorar, que tienen relación con los valores de los sectores sociales dominantes. Inclusive, se los reconoce –a diferencia de los anteriormente descritos, que tienden a pasar como inadvertidos o a percibirse como “naturales”–, hasta cierto punto como los vigentes en un momento, como los que han superado a los que se usaban anteriormente (por ejemplo, formas de relacionarse entre generaciones, o los conocimientos y prácticas cotidianas más convenientes). Aunque tienen una vigencia mucho más restringida si los comparamos con lo que denominamos arriba “cosmovisión”, también tienen un fuerte grado de legitimidad, lo que los constituye como relativamente incuestionables. Los podemos caracterizar como la cultura de un pueblo, de una sociedad, en determinada época.

Finalmente, un nivel más delimitado, es *el conjunto o la suma de condiciones, intereses o necesidades actuales* –económicas, culturales, políticas, ecológicas.– frente a las que es necesario poner en juego conocimientos o habilidades para solventarlas. No obstante, dentro de todas estas problemáticas, existe un grupo de elementos especiales que poseen una mayor jerarquía y por ello tienen más relevancia social. Ahora bien, todos los saberes de los distintos niveles a los que nos hemos referido: cosmovisión, genéricos, culturales y sobre condiciones vigentes, *no los produce, no los inventa, no los ha creado ni establecido la pedagogía, ni un educador, ni un filósofo, sino que son producto del hacer social, del género humano, de los pueblos, de las sociedades humanas, de los colectivos.*

Si todos esos elementos no los produce un agente educador específico, es necesario analizar la relación que guardan con las teorías pedagógicas y más en particular con los ideales educativos. *La pedagogía es el dispositivo que define (expone, organiza) esos conocimientos, esos valores, esos grandes campos de saberes históricamente consagrados, pero en términos propiamente educativos, en dimensiones*

específicamente educativas. La pedagogía toma del saber social e históricamente relevante lo más consagrado, lo más reconocido, lo legítimo, y lo codifica en términos educativos. Las teorías pedagógicas recuperan lo socialmente establecido, las tendencias en cuanto a valoraciones, a prácticas, a conocimientos, etc., reúnen lo legitimado, lo valorado, lo jerarquizan y lo expresan de manera peculiar; *lo traducen en intenciones a lograr por medio de acciones educativas* y por ese procedimiento se establecen como ideales educativos.

Podemos decir en síntesis: Una teoría pedagógica codifica lo socialmente relevante en términos formativos, en términos educativos; y esto es muy diferente a codificar lo socialmente relevante en términos económicos, políticos, religiosos, administrativos. Es necesario hacer énfasis en la dimensión propiamente educativa y diferenciarla de otras como lo político o lo económico, que como campos particulares de la práctica social, tienen su específico modo de operar, y que son distintos a los de la educación. Aunque la educación tiene múltiples formas de relación con esas esferas; inclusive, visto desde otros ángulos, se puede afirmar que un ideal educativo contiene o promueve una expresión política, económica, ecológica, etc., pero interesa remarcar que la expresión pedagógica es en sentido propiamente educativo, porque tiene la intención de configurar a los hombres de determinada forma, mediante procedimientos de enseñanza. Esa es la tarea de codificación de la pedagogía; definir en ese sentido, codificar los ideales y valores sociales en términos de formación, en enunciados educativos. En fin, si tratamos de reconocer cómo operan las teorías pedagógicas, encontramos que uno de los elementos con los que se enfrenta y que ha de atender, es la codificación (la estructuración o disposición en el sentido planteado) del ideal educativo.

2.2. *Fundamentar proyectos educativos.*

En un terreno más particular, la pedagogía es la encargada de elaborar proyectos o programas educativos. Se trata de programas amplios, generales, dirigidos a sectores sociales, tales como: “educación activa en el bachillerato”, “primaria con orientación a habilidades”, “jardín de niños de índole socializadora”, programas que presentan fines, contenidos, procedimientos, materiales educativos, maneras de examinar, de certificar. Esto es lo que produce la pedagogía en el nivel práctico: proyectos educativos.

Un proyecto educativo tiene dos grandes elementos: El primero es el de *los fundamentos*. En los tiempos modernos, dado que las prácticas sociales no tienen una autoridad derivada de una gran idea o de una figura importante, como podría ser Dios, un caudillo o una imagen respetada por todos, cualquier proyecto de interés social necesita estar sólida y racionalmente fundamentado para ganar la aceptación de amplios sectores

sociales y de las autoridades que toman las decisiones de respaldarlo, en este caso, las educativas; ya que tiene que estar fundamentado para ganar el reconocimiento y apoyo de grupos y sectores sociales. Mientras un proyecto educativo más claramente evidencie los fundamentos en que se basa, es probable que resulte más consistente. En la medida en que todos los elementos del proyecto sean pertinentes con aquello que lo sustenta, es más probable que gane en credibilidad y aceptación amplia. Así, los fundamentos funcionan como una especie de plataforma, de punto de partida que define orientaciones, sugiere estrategias, alcances, posibilidades, medios y demás.

Ahora bien, los fundamentos de un proyecto educativo pueden provenir de los conocimientos y problemas que tratan las disciplinas científicas como psicología, sociología, historia o economía. Además, se acude también a distintos campos del conocimiento, que no están considerados propiamente científicos, como la filosofía, alguna religión, tendencias ecologistas, ideales socio-políticos, feministas, etc. Finalmente, los fundamentos de un proyecto educativo, pueden estar anclados en programas y políticas sociales específicos.

Un rasgo notable de los fundamentos que apuntalan un proyecto educativo, es que se trata de factores y problemas de distinta naturaleza y magnitud; que pueden ser, inclusive, elementos opuestos o contradictorios entre sí. Supongamos que yo me baso en determinada teoría psicológica que hace énfasis en el desarrollo del individuo y, simultáneamente, me inscribo bajo una tendencia política que se centra en el desarrollo de la comunidad; ahí encontramos elementos relativamente contradictorios, por un lado interés exclusivo en el individuo y por otro en la comunidad, a tal punto que pueden llegar a ser antitéticos.

A partir de este problema, podemos señalar que otro encargo de la pedagogía es configurar proyectos, de tal modo que los fundamentos de naturaleza y magnitud distintas resulten coherentes, que sean complementarios, que armonicen y se articulen lógicamente. Esa es una tarea compleja para el pensamiento y las teorías pedagógicas, y por lo que hemos planteado, tal vez no alcanzable de manera definitiva. Es decir, en este campo los autores buscan armonizar un planteamiento que supere las fallas y las contradicciones, para que llegue a ser aceptable, para que resulte socialmente deseable y factible de realización, y los cuestionamientos no lo descalifiquen rápidamente, soportando las oposiciones,² en fin, que no se le pueda eliminar por aspectos ideológicos o por contener elementos indeseables.

Un reto adicional, aunque ya aludido, consiste en que ese proyecto no sea *arbitrario*, que vaya contra “la naturaleza” del individuo, que ataque los valores reconocidos

como importantes o imprescindibles en la sociedad, o que se pronuncie contra los intereses y necesidades de los grupos sociales amplios, etc., entonces, la entidad que configura este proyecto como no arbitrario es la pedagogía; construye una propuesta educativa que tienda a ganar aceptación por mucha gente y por cada vez más sectores sociales; por ser deseable, por los fines que persigue, por la calidad y fuerza de sus argumentos, por la consistencia de sus fundamentos, por el respeto a las personas que participarán en su operación. Además, necesita ser pertinente con el modo de intervención que propone. Es decir, puede existir un proyecto educativo muy deseable porque no atenta discursivamente contra “la naturaleza” del individuo, pero que falle, que carezca de legitimidad respecto a los modos de operación propuestos. A estas alturas, ya se estará viendo la complejidad de lo pedagógico; se trata de ir conjugando, articulando, armonizando, un conjunto de demandas, de preocupaciones, de intereses, de finalidades, para que la propuesta educativa se presente ante los que van a participar, los que lo van a calificar y los que lo van a experimentar, como valiosa, aceptable y vinculante.

2.3. *Ofrecer una propuesta operativa viable.*

Finalmente, otro gran rubro es la propuesta operativa propiamente. Las teorías pedagógicas tienen la responsabilidad de encontrar, de diseñar las maneras adecuadas de proceder en materia de educación. Muchas personas pueden hablar –de hecho lo hacen– sobre cómo tiene que ser o cómo debe de ser la educación. Éste es un asunto de interés público, social, no sólo en la medida que involucra a muchas personas y recursos, sino también en la medida en que es una práctica por medio de la que una sociedad o una cultura conserva sus logros e impulsa al desarrollo de otros. En última instancia, la educación es un medio por el que el individuo tiene acceso y se incorpora a esa cultura, que es lo que le permite relacionarse, interactuar con sus contemporáneos.

² Estamos planteando que los fundamentos son necesarios, entre otras cosas, para superar, para anticipar las posibles críticas u oposiciones, y también para que en virtud de esas críticas, se haga un trabajo sólido de elaboración de proyectos. Dado que no existen bases que, de antemano, garanticen la idoneidad de un programa educativo, es imprescindible la tarea de sustentarlos racionalmente para convencer a los que se oponen. Pero, contradictoriamente, esto tampoco quiere decir que se va a lograr una propuesta que resulte completamente inobjetable, que elimine toda oposición. El carácter polémico de la pedagogía es inevitable, por varias razones: primero, porque es una disciplina humanística o sociológica, con la cuestionabilidad inherente que hemos señalado al principio y, precisamente por ese carácter polémico, resulta necesaria una fundamentación, una argumentación sólida, además, porque cada disciplina que fundamenta los proyectos, tiene avances constantemente y ello evidencia los errores que contenían en momentos previos, y esta convierte la tarea de armonizar las propuestas como algo provisional. Cabe recordar al respecto la metáfora que frecuentemente se utiliza para describir la tarea de la educación: “...es como el mito de Sísifo...”. Podemos extender el mismo mito al trabajo pedagógico, en el sentido de que la polémica –y especialmente las fallas de los proyectos evidenciadas por los debates– también describe al quehacer del pedagogo y a la necesidad de elaborar proyectos educativos cada vez más consistentes, pero nunca terminados definitivamente.

Dada esa relevancia, muchas personas se ven *invitadas, impulsadas* a proponer qué hacer con la educación; *todo el mundo* lo quiere hacer, mucha gente opina rápidamente sobre los problemas de educación, porque tiene o ha tenido qué ver con ella, porque le interesa. Pero, no todo mundo dice cómo lograr, cómo realizar prácticamente esa educación. Entonces, la especificidad de las teorías pedagógicas es *aportar la propuesta educativa y proponer los mejores medios para hacerla efectiva*.

Las propuestas operativas abordan, entre otros, los problemas de la selección y organización de contenidos de enseñanza, de métodos de instrucción, de tiempos, de cómo deben participar maestros, alumnos, de los recursos empleados, etc.. La propuesta operativa al mismo tiempo que dice cómo actuar, enfrenta el reto de *lograr una condición de congruencia, de correspondencia* con los fundamentos y los ideales que habíamos visto arriba; por ejemplo, conseguir no atropellar los grandes valores reconocidos por las sociedades y la cultura de la época, en asuntos que tienen que ver con los procedimientos y con las maneras de relacionarse entre las personas. Hemos oído, por ejemplo, que: “la letra con sangre entra” y tal vez encontremos a alguien que aprenda más rápido cuando es golpeado, sin embargo, eso atenta contra los principios de respeto a los derechos del individuo. Frecuentemente en las prácticas relacionales, como es el caso de las relaciones educativas, nos encontramos situaciones en que, por la constitutiva diferencia de poder, de autoridad entre maestro y alumnos, y por las diferencias que surgen de las dificultades mismas de la práctica cotidiana, estas experiencias resultan una condición propicia para el desarrollo de la violencia; casos en los que es susceptible rebasar las formas aceptadas, los estilos de trato personal, los valores reconocidos. Por ejemplo, el respeto a la libertad del otro, el impulso a la responsabilidad compartida, el respeto a su inteligencia; las relacionales son formas de vínculo muy frágiles, fácilmente maltratadas, susceptibles de ser violadas. Entonces, en las propuestas operativas de las teorías pedagógicas ha de haber principios que digan cómo actuar cotidianamente, de tal manera que esos procedimientos, sean congruentes con los grandes principios e ideales, asunto que no es nada fácil. En síntesis, la propuesta operativa busca entonces, armonizar el conjunto de fundamentos y de elementos en dos niveles, por un lado, el del ideal educativo con el de los fundamentos del proyecto y, por el otro, el de la propuesta operativa misma; además de la armonización adecuada entre esos dos niveles. Nuevamente encontramos que el campo pedagógico es un terreno que busca lo deseable, la congruencia en sus elementos, ganar la aceptabilidad, que no haya dicotomías entre ideales y prácticas sugeridas, entre las valoraciones abstractas y el quehacer cotidiano, entre los ideales teóricos y la práctica real. Esos son los ámbitos que trata de articular, de armonizar la pedagogía, las teorías pedagógicas.

2.4. *El debate teórico entre concepciones y propuestas educativas.*

El campo pedagógico tiene un modo de obrar característico, que es importante porque en él radican sus posibilidades de desarrollo, este modo de operar es *el debate*, la polémica. Así como hay ámbitos del saber que se desarrollan y se consolidan, por ejemplo, en la investigación en laboratorios, en investigaciones de campo, etc., en cambio, *en las teorías pedagógicas el desarrollo ocurre a través del debate entre concepciones sobre lo que debe de ser la educación*. Para ello los involucrados han de ser capaces de argumentar, han de armar planteamientos rigurosos, que se sostengan por la solidez de sus fundamentos, por la idoneidad de sus propuestas, por el grado de posibilidad para realizar lo que se busca, por la consistencia y coherencia entre todos los elementos que moviliza, etc.. Se debate, porque no se trata de un campo con conocimientos y propuestas fundadas en un criterio indiscutible de verdad, no es un campo científico que tenga sus métodos y procedimientos para establecer definitivamente si se ajusta o no a los criterios de verdad; tampoco es un campo técnico, porque en la pedagogía no se trata de ser experto en el desarrollo y aplicación de instrumentos derivados de conocimientos científicos. Entonces, dado que se trata de un espacio conflictivo, que requiere de una actividad dialógica, –de intercambio, de enfrentamiento entre propuestas, de trabajos de análisis y contra argumentación respecto a las carencias y debilidades de los planteamientos opuestos–, que para los pedagogos es imprescindible y es necesario desarrollar esas capacidades de análisis y de argumentación. Es un reto complejo, ya que las capacidades argumentativas requieren una amplia y sólida formación intelectual –es necesario señalar también que lamentablemente en nuestro medio es bastante escasa– ,que tiene una serie de dificultades específicas, pues se trata de llegar a constructos racionales, razonables, o más racionales y más razonables que los actuales en materia de educación, asunto que demanda una formación profesional rigurosa.

Hemos señalado que las teorías pedagógicas tratan de articular problemas que remiten, al mismo tiempo, a varios campos de conocimiento; cada campo está conformado por saberes diferentes, de complejidad y de naturaleza distinta y, además, son polémicos entre sí. Entonces, por los elementos involucrados, una propuesta pedagógica encontrará, casi inevitablemente, una contrapropuesta. Una idea de educación es susceptible de ser debatida, por ejemplo, porque puede presentar supuestos contradictorios entre la concepción de *hombre* y el tipo de conocimiento al que se aspira, entre los modos de relación con la sociedad que sugiere y el tipo de habilidades que pretende desarrollar, y así sucesivamente, si vamos analizando las articulaciones de los diferentes componentes de la teoría. Al respecto, un perspicaz pedagogo italiano, que tuvimos la fortuna de conocer en México a inicios de los ochentas, Angelo Broccoli,

decía con ironía que: *Dios creó al mundo tal día, el lunes esto, el martes lo otro, ... el séptimo día, como era domingo, descansó; el octavo día creó al pedagogo y el noveno, a su contrincante, ¡otro pedagogo!*.

Lo pedagógico entonces, es una trama argumentativa y propositiva que apuesta a superar la educación existente. En ese sentido, la pedagogía y las teorías pedagógicas critican y buscan superar la práctica educativa actual, por sus carencias, sus fallas, contradicciones, su orientación socio-política, y se concentra en configurar, en recomendar medios para el logro de proyectos innovadores; se trata en síntesis, de un discurso propositivo, prospectivo, de mejoramiento, de optimización. Busca proponer mejores medios, mejores proyectos educativos. Hay que subrayar que la propuesta típicamente se hace debatiendo con las actuales, con las anteriores; la apuesta es superarlas, busca rebasar las existentes, evitar sus fallas, sus carencias, sus vacíos, sus contradicciones. Pero además, el debate no se limita a la coherencia interna de las teorías actuales y a los modos de operar propuestos, sino también, y muy especialmente, a *los fines educativos*: se discute si la escuela debe continuar con las finalidades que se le han asignado; por ejemplo se ataca la idea de capacitar al hombre para el trabajo, o si debe formar al ciudadano integral, si la escuela debe formar un especialista científico o si ha de buscar un tipo de hombre con creatividad artística o comunicativa. Entonces, se debaten los fines educativos porque son, precisamente, maneras de interpretar lo socialmente legítimo, lo socialmente relevante en términos educativos. Dado que son maneras de interpretar y de codificar, puede haber otra gente que interprete y que codifique los mismos elementos de otro modo, o que le encuentre consecuencias diversas a las que había planteado un colega. Es decir, si intentamos ver el problema de cómo traducir, por ejemplo, el principio de “honestidad” en términos educativos, o de “capacidad” en términos de enseñanza, o de “solidaridad”, encontramos que todos son principios y valores complejos; también es el caso de “la democracia” que frecuentemente se menciona en la educación, pero pronto surge el problema de cómo traducirla, cómo codificar lo que es democrático en términos educativos, y cómo hacerlo de manera tal que todos estén de acuerdo con esa significación. Se trata de cuestiones inevitablemente debatibles, cada quien tiene interpretaciones que necesita argumentar y demostrar para reducir la arbitrariedad, para enfrentar interpretaciones radicalmente distorsionas, para encontrar maneras más inclusivas de las posiciones divergentes, porque invariablemente están involucradas visiones sobre lo que debe ser la sociedad, la cultura, las relaciones sociales, los juegos de poder, en fin, temas cruciales para el hombre y por ello visiones que remiten a posiciones ideológicas.

También es polémico el campo pedagógico porque las teorías tratan de lograr armonía, coherencia y categorización entre todos los elementos que están en juego. Así, aunque

hubiera acuerdo con un conjunto determinado de valores; para determinado planteamiento, será más importante, por ejemplo, formar al individuo, satisfacer sus necesidades, ayudarlo a que logre resolver sus intereses, sus metas; en cambio, para otras teorías pedagógicas lo más importante será atender las demandas sociales. Los dos podrían aceptar la importancia de atender ambas, las necesidades sociales y las necesidades del individuo; pero para uno el lugar en la jerarquía será uno, y para otra propuesta ese mismo elemento ocupará un lugar completamente diferente. Es necesario subrayar que estas no son discusiones estériles, o simple afán de relativizar los valores, sino que esas diferencias son relevantes sociológica y políticamente, y tienen consecuencias prácticas muy marcadas. Si optamos por jerarquizar, por ubicar en primer lugar al individuo y en uno secundario a la comunidad, esa decisión tiene consecuencias educativas, muy marcadas respecto a cómo atender o cuidar esos aspectos; por lo mismo, es necesario encontrar los argumentos sólidos en pro de la posición que se busque reforzar, las razones que se requieren para obtener, en círculos sociales amplios, la aceptación de la propuesta, para realizar favorablemente el propósito.

2.5. Lo que no es una teoría pedagógica.

Una teoría pedagógica no es una ciencia porque en ella están en juego, tanto los fundamentos, como la materia de trabajo para las propuestas educativas; decisiones que implican la opción y la jerarquía de valores; elecciones sobre qué es lo más importante, lo sustancial. Además, *las teorías pedagógicas tienen compromisos con ideales y prácticas sociales, porque aceptan y promueven los valores implicados en esos grandes ideales sociales*, como la democracia, el desarrollo del individuo, la libertad, la autonomía, la honradez, el buen gusto, la solidaridad, etc.. Adicionalmente, la pedagogía tiene que hacerse cargo de las propuestas operativas, de ahí que también tiene compromisos con la práctica educativa, con la acción de enseñar, con los resultados de la interacción entre los hombres. En ese sentido, *no es una ciencia*. Una ciencia tiene compromisos fundamentalmente con la objetividad y la verdad del saber, y con los métodos para producirlo. Por supuesto, hay consecuencias prácticas de lo que produce la ciencia y, en ese sentido, en algunos paradigmas científicos reflexionan acerca del compromiso ético y político de los investigadores, pero el primer compromiso es con el conocimiento, con los métodos para producirlo; situación muy distinta de lo pedagógico.

La pedagogía tampoco es una técnica, porque las técnicas normalmente buscan la producción, ya sea de implementos o de procedimientos que se derivan directamente de principios o hallazgos científicos. En cambio, *en las teorías pedagógicas, los*

ideales y las propuestas no se derivan ni son resultado de la aplicación del saber científico, sino de asuntos de distinta naturaleza, que pueden ser filosóficos, políticos, culturales, también científicos, metodológicos y técnicos, pero nunca exclusivamente científico-técnicos. Además, sus ideales y propuestas son inevitablemente problemáticos, tanto desde el punto de vista de las intenciones y carencias que busca resolver, como de la manera de definir los componentes y las formas de intervención, hasta el modo de emplearlos y hacerlos jugar dentro de un proyecto educativo. El carácter problemático radica en los fundamentos, contenidos, criterios o normas de índole político, social, moral, para concebir y elegir cada uno de los elementos, lo que las convierte en característicamente problemáticas. La pedagogía es intrínsecamente problemática. En cambio, la problemático de lo técnico se define por la eficacia en el empleo –tanto de elección como de aplicación– de determinado procedimiento para resolver tal o cual asunto; su dificultad se circunscribe en saber si es adecuado el uso de uno u otro instrumento, para solucionar eficazmente un problema y eso es algo que se puede resolver si se estudia con rigor.

La pedagogía tampoco es un arte, porque no sólo es una expresión bella de valores y prácticas que destaque por su condición estética, sino que las teorías pedagógicas requieren explicitar racionalmente, –es necesario enfatizarlo: racionalmente– sus fundamentos y sus propuestas, es decir, aunque no es ciencia, no puede ser irracional o carente de rigor conceptual. Es un campo, que demanda estudios, análisis, prácticas argumentativas, fundamentación rigurosa y coherente de los saberes y problemas que se han elegido y, en esa expresión argumentativa van en juego habilidades racionales complejas, que demandan habilidades intelectuales muy desarrolladas.

Un último asunto respecto al carácter de las teorías pedagógicas, tomado a partir de una caracterización de Durkheim:³ se trata de un campo del saber de naturaleza teórico-práctico. La pedagogía es una teoría práctica. Vimos que *es teoría* porque estudia, fundamenta y argumenta, es decir, busca razones; porque ha de justificar racionalmente, con conocimientos rigurosos, y en este sentido se acerca a lo conceptual, a lo teórico. Pero al mismo tiempo *es práctica* porque propone, sugiere modos de acción, maneras de organización, finalidades a lograr, es decir es normativa. Como muestra de tal tendencia a la normatividad, hagamos un pequeño ejercicio hipotético de identificar a los pedagogos: cada vez que oigamos a alguien que diga –“la educación debe ser así..., el maestro debe ser así ..., el alumno debe ser activo, o debe ser interesado, o debe ser crítico”, lo más probable es que sea un pedagogo. Es decir, es alguien que se mueve en el plano de la normatividad en educación. Pero, también hemos visto que,

³ Ver. DURKHEIM, E. *Educación como socialización*. Sígueme. Salamanca, 1976, particularmente la parte II, Sociología y Educación, cap. 5 “Naturaleza y método de la pedagogía”.

necesariamente, un pedagogo ha de proponer normas respecto a criterios adecuados de acción y de procedimientos operativos, por eso las propuestas pedagógicas tienen que ser racionales, razonables, prácticas, viables. En síntesis, *la pedagogía es una teoría práctica orientada a mejorar la educación*, interviene en la educación en los sentidos explicados, tanto a nivel teórico como práctico.

2.6. Sobre el objeto y modo de proceder de la didáctica.

La didáctica es una disciplina del campo educativo que tiene como objeto de trabajo dar pautas, normas, orientaciones, sugerir instrumentos para articular dos procesos muy diferentes entre sí: la enseñanza y el aprendizaje. Aunque en la escuela, en muchos estudios sobre el aula, en las discusiones sobre relaciones académicas entre maestros y alumnos, se ha vuelto común referir esos dos fenómenos –la enseñanza y el aprendizaje– como si fueran un solo asunto, (una evidencia es que comúnmente se describe así: *el proceso de enseñanza-aprendizaje*). Pero hay que ser precavidos porque ésta no es meramente una manera de referirnos a esas problemáticas, sino que tiene el efecto de que se nos manifiesta como si fuera un único problema y así se nos escapa el hecho de que se trata de dos procesos distintos, cada uno con su lógica, con diferentes requerimientos de ordenación, un modo de desarrollo peculiar y dificultades de realización distintas. Dado que se trata de dos problemas complejos, cada uno con una dinámica y dificultades particulares, pero que es necesario articular; este campo es y ha sido atendido históricamente por una disciplina específica: la didáctica. Entonces, el objeto de tratamiento de la didáctica es sugerir, dar orientaciones sobre cómo relacionar esos procesos que, son dos, que son diferentes entre sí, y que se han de relacionar para que la educación sea exitosa o por lo menos, tenga mejores efectos.

No hay una teoría definitiva y global sobre el aprendizaje; tampoco hay una teoría definitiva sobre el aprendizaje en la escuela y el grupo escolar. Aunque frecuentemente alguna o algunas teorías psicológicas se atribuyen el saber seguro en esos campos, sin embargo, no existe hasta hoy ninguna teoría para dar cuenta del problema del aprendizaje en su totalidad.⁴ A partir de esa carencia y de la necesidad de actuación en enseñanza, hay un campo de saber pedagógico que *traduce* los principios encontrados por las teorías psicológicas o del aprendizaje; ese campo es la didáctica. Convierte saberes descriptivos o explicativos sobre el aprendizaje y el desarrollo del individuo, en principios operativos para la enseñanza, en criterios de actuación en materia de

⁴ Ver el texto de José Gimeno Sacristán sobre la inclusión de las teorías del aprendizaje en las de la enseñanza, en: ALMARAZ y PÉREZ. *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. FCE. Madrid, 1988.

instrucción. Es decir, convierte conocimientos descriptivos de otras disciplinas en normas de acción para la enseñanza, o sea en conocimientos prescriptivos.

Si vamos a los orígenes de la palabra didáctica, encontramos *didaskés* (del griego *didaktiké*, de *didásko*, enseñar) que es el saber del maestro. El núcleo de significación de “didáctica” es el conocimiento necesario para ser maestro; esto es, los conocimientos acerca de cómo enseñar de tal modo que el alumno aprenda más y mejor. A partir de ese origen, y conservando la significación central, encontramos entonces que *la disciplina que se encarga de articular, de lograr que se acoplen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es la didáctica*. Las teorías psicológicas del aprendizaje no aportan directamente los criterios para relacionar esos procesos. La didáctica, a partir del tratamiento de principios de aprendizaje y otro conjunto de saberes sobre la escuela y sus formas de organización, –como el tiempo de los cursos, los grados escolares, la separación entre grupos de edades, entre materias, etc.– además conocimientos relativos a la forma de indagar, de producir y tratar saberes en diversas materias o disciplinas, hace las propuestas metodológicas para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entre los elementos y problemas típicos que atiende la didáctica encontramos: tratamiento y organización de los contenidos o temas de enseñanza, previsión de actividades para facilitar los mecanismos de enseñanza y aprendizaje, organizar situaciones, condiciones y ambientes favorables para que se desplieguen esos procesos, propuestas para incluir a maestros y a alumnos en el acto de enseñar y aprender, y normas acerca de cómo deben participar los involucrados. Por ejemplo: ¿el maestro debe dirigir?, ¿debe acompañar?, ¿debe plantear problemas?, ¿cómo debe hacerlo?, ¿el alumno debe trabajar de manera independiente?, ¿debe seguir instrucciones?, ¿cómo es recomendable que participe en cada caso?, otro grupo de problemas que atiende es el referido a las características de la institución, por ejemplo, las formas de organización por grados, por tiempos, por periodos, por actividades. En general, esos son los elementos que estudia y ordena la didáctica. Es el conjunto de asuntos o problemas que trata de disponer, de organizar para mejorar precisamente las actividades de enseñanza y las de aprendizaje.

La didáctica se nos presenta ahora, que estamos en el inicio del siglo XXI, y desde hace mucho tiempo, como una disciplina más o menos teórica, como una teoría a partir de la cual, se organiza lo que sucede en las aulas, en las escuelas o en los lugares que se requiere enseñar algún conocimiento. Es decir, se nos presenta como un procedimiento deductivo que emana de la teoría y va a aplicarse a las situaciones prácticas; pero históricamente es al revés. El origen de la didáctica se encuentra en la

reflexión y sistematización de las experiencias que sucedían en los lugares que ahora conocemos como escuelas. Imaginemos brevemente:⁵ galerones, portales o plazas en donde estaba uno o varios “maestros” enseñando acerca de lo que conocían. A ese lugar entraban y salían todo tipo de gente, unos que venían por primera y única vez, otros que estaban allí todo el tiempo, unos más que aparecían eventualmente, ya inicialmente no existía un control formal, ni una modalidad de lo que ahora conocemos como inscripción o matrícula. Además, se trataba de personas –podemos decir que en su totalidad de sexo masculino– de diferentes edades, desde los ocho hasta los treinta años, aproximadamente. Para complicar un poco más el panorama, hay que recordar que eran provenientes de lugares muy distintos y lejanos, con la consiguiente variedad de idiomas y costumbres. Se trataba de experiencias verdaderamente desordenadas y que no tienen mucho que ver con las que conocemos ahora como típicas de una escuela o de un salón de clases. Es de suponer que ello representaba una enorme dificultad tanto para quien intentaba enseñar, como para quien se interesaba por aprender. A partir de esas condiciones adversas, se inició una serie de búsquedas, o mejor dicho, una serie de hallazgos que resultaron ser felices, porque fueron una buena solución, o una buena manera de ordenar las condiciones, ya que con ellas se podía enseñar y aprender mejor, en ambientes más favorables. Paulatinamente se empezó a configurar el orden escolar que conocemos, se empezaron a reconocer y denominar conceptualmente *las virtudes*, los beneficios, lo importante y valioso de esos hallazgos; así, lentamente se adoptaron como formas estables para organizar las actividades de enseñanza, y se adoptaron también las razones por las que se deberían emplear. Así se fueron encontrando formas que facilitan la enseñanza, por ejemplo, separando a los “alumnos” grandes de los chicos, es decir, se establecieron rangos de edad y se relacionaron con los grados escolares. Se separaron también los temas de enseñanza, y con ello, aparecieron los maestros y los conocimientos especializados en una materia para enseñar a unos, latín, a otros teología, filosofía, medicina, jurisprudencia, etc. Como parte de ese largo proceso que duró siglos, se empezó por definir el calendario escolar, de manera tal que no interfiriera con los cultivos de productos agrícolas, lo que dio lugar a los ciclos escolares, los periodos, los cursos, las vacaciones, etc. De múltiples experiencias prácticas se fueron sistematizando los hallazgos más pertinentes, los que resultarían más favorables a un orden que apoyara de mejor manera la enseñanza y el aprendizaje: se fueron sistematizando hasta construir la teoría de la acción de enseñanza y de las actividades de aprendizaje en la escuela, la teoría acerca de cómo operar, cómo ordenar el *desorden* que existía, en lo que podemos denominar los prolegómenos de nuestra escuela. Siglos después apareció como una disciplina, como

⁵ Consultar ARIÈS P. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus. Madrid, 1987, que en la segunda parte “La vida escolástica”, dedica varios capítulos al análisis de los orígenes de las instituciones escolares.

una teoría, con sus autores o intelectuales dedicados a ella, pero, más que ser producto exclusivo del ingenio de mentes preclaras de unos cuantos, es producto fundamentalmente de experiencias históricas, fue una tarea de acopio durante largos periodos, fue la paulatina sistematización de un conjunto de actuaciones que resultaron ser felices hallazgos y que en este tiempo se nos presenta de manera opuesta, es decir, como una disciplina teórica que ordena la práctica. Tendemos a pensar que la práctica de la enseñanza se ha derivado de esa disciplina que habla de ella, pero históricamente es al revés.

Una condición que caracteriza las dificultades de la didáctica es que las prácticas de enseñanza y aprendizaje están inevitablemente multideterminadas,⁶ es decir, influidas simultáneamente por muchos factores –humanos, históricos, culturales, sociales, económicos, políticos, técnicos, de recursos, etc.–. Como consecuencia de esto, el aprendizaje es resultado de la interacción de todos esos factores, además de los específicamente referidos a la enseñanza; pero no es necesariamente un producto mecánico, no es consecuencia directa y exclusiva de la enseñanza, no es resultado absoluto, inmediato, dependiente, de la enseñanza. Por el contrario, el aprendizaje de un grupo, de un alumno, es resultado de todo ese conjunto contradictorio de situaciones que lo determinan. El aprendizaje también es, entre otras cosas, el resultado de las estrategias organizativas de la didáctica, pero de ningún modo, es su resultado directo, inmediato o la consecuencia exclusiva de la enseñanza orientada por la didáctica. Sin embargo, dice J. Contreras: *el sentido, la razón de ser de la didáctica consiste en actuar como si el aprendizaje de los alumnos fuese el producto exclusivo de una buena enseñanza*. La didáctica requiere ordenar, prever, anticipar, sugerir cuestiones operativas en materia de enseñanza, para que se mejore el aprendizaje, aún sabiendo que éste no es un resultado que dependa o se pueda atribuir exclusivamente a la enseñanza prevista. La didáctica, para encontrar mejores formas de articular los procesos de enseñanza y de aprendizaje no puede dejar de trabajar, de proponer como si la enseñanza fuera la causa directa del aprendizaje. Entonces podemos decir: precisamente por ese carácter multideterminado del aprendizaje, se requiere de una enseñanza pensada, ordenada, organizada, previsor, estudiada, analizada, porque con esto se incrementan las posibilidades de lograr los fines e intenciones pretendidos. Esa es la tarea de la didáctica, que al mismo tiempo es la *tarea imposible*, la *tarea de Sísifo*, que es la acción de enseñar.

⁶ Tal como la caracteriza José Contreras Domingo, en su texto *Enseñanza, currículum y profesorado*, Akal, Madrid, 1990.

3. Conclusiones

Hasta aquí hemos tratado de mostrar que tanto en *la estructura*, como en el *modo de ser de las teorías pedagógicas* están involucrados elementos y condiciones de trabajo inevitablemente inacabados, fragmentados, lo que le imprime a esta disciplina un carácter contestable, debatible, problemático. Los involucrados en el campo necesitamos habilitarnos para las complejas tareas analíticas, argumentativas; requerimos intervenir constantemente con procedimientos dialógicos, eventualmente agónicos, para lograr propuestas cada vez más razonables. Es necesario incrementar el reconocimiento al valor de actitudes racionales y argumentativas en el campo pedagógico y didáctico. Aunque vimos que es una disciplina que está lejos de ser una ciencia –porque es un ámbito de intervención– y además, que es difícil que llegue a serlo, esto no quiere decir que es un terreno de lo arbitrario, de lo espontáneo, de lo irracional; por el contrario, se trata un ámbito de estudios, de investigación, de preparación, de búsqueda intencionada y organizada de finalidades educativas. Para esto se requieren fundamentos razonables para lograr establecer mejor los motivos y los medios de la acción de enseñanza. También vimos que es un campo relativamente distante del arte, aunque tampoco tan lejano en todos los sentidos, por ejemplo en el de las relaciones pedagógicas, de las relaciones educativas, de las formas de enseñanza que necesitan esos elementos intangibles que configuran la maestría, el tacto, la habilidad de maestro para expresar, para decir, para comunicar su saber o la pasión por ciertos saberes. Hasta aquí dejamos nuestra sugerencia de caracterización sobre *el modo de ser de las teorías pedagógicas*; aquí también esperamos su crítica. No podemos dejar de recordar lo que Angelo Broccoli nos enseñaba respecto a que... *el octavo día, Dios formó al pedagogo y el noveno a su contrincante, ¡otro pedagogo!* ▲

Bibliografía

- ALMARAZ y PÉREZ. *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. FCE. Madrid, 1988.
 ARIÈS, Ph. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus. Madrid, 1987.
 BARRIO, J. M. *Elementos de antropología pedagógica*. Rialp. Madrid, 1998.
 BOUCHÉ, H. y otros. *Antropología de la educación*. Dykinson. Madrid, 1998.
 BOURDIEU y PASSERON. *La reproducción*. Laia. Barcelona, 1977.
 BREZINKA, W. *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Herder. Barcelona, 1990.
 BRUNER, J. S. *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata. Madrid, 1988.
 COLOM, A. *Sociología de la educación y teoría general de sistemas*. Oikos-tau. Barcelona, 1979.
 CONTRERAS, J. *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal. Madrid, 1990.
 DURKHEIM, E. *Educación como socialización*. Sígueme. Salamanca, 1976.
 GARCÍA, J. *La ciencia de la educación. pedagogos, ¿para qué?*. Santillana. Madrid, 1985.
 GILBERT, R. *Las ideas actuales en pedagogía*. Grijalbo. México, 1984.
 HAMANN, B. *Antropología pedagógica*. Vicens Vives. Barcelona, 1992.
 HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Península. Barcelona, 1977.

- LAENG, M. *Panorama actual de la pedagogía*. Kapelusz. Buenos Aires, 1978.
- MOORE, T. W. *Introducción a la teoría de la educación*. Alianza Universidad. Madrid, 1985.
- MOORE, T. W. *Introducción a la filosofía de la educación*, Trillas, México, 1987.
- NOHL, H. *Antropología pedagógica*. FCE. México, 1981.
- NOVAK, J. *Teoría y práctica de la educación*. Alianza Universidad. Madrid, 1988.
- PALACIOS, J. *La cuestión escolar*. Laia. Barcelona, 1978.
- PATTERSON, C. H. *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación*. El Manual Moderno. México, 1982.
- PETERS, R. S. *El concepto de educación*. Paidós. Buenos Aires, 1969.
- SCHEUERL, H. *Antropología pedagógica*. Herder. Barcelona, 1985.
- TITONE, R. *El lenguaje en la interacción didáctica*. Nancea. Madrid, 1986.
- TOMASCHEWSKI, K. *Didáctica general*. Grijalbo. México, 1966.