

Pedagogía y Saberes No. 50  
Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación. 2019. pp. 75–84

# Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico\*

## Artículo de investigación

75

Nature and Differentiation of Pedagogical  
and Didactic Knowledge  
Natureza e diferenciação do saber  
pedagógico e didático

Armando Zambrano Leal\*\*

Fecha de recepción: 3 de julio de 2018  
Fecha de aprobación: 4 de septiembre de 2018

### Para citar este artículo:

Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, 50, 75–84.

- \* Artículo derivado de la investigación sobre la Formación docente y directivos docentes de los establecimientos educativos con más bajos índices de calidad de los municipios no certificados del Valle del Cauca. SED-Calidad, código MP104010302-2017-2018.
- \*\* Profesor invitado del Doctorado en Educación de diversas universidades colombianas. Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Paris 8 (Francia). Asesor pedagógico de la Secretaría de Educación Departamental, Valle del Cauca.

Correo electrónico: [azambranoleal@gmail.com](mailto:azambranoleal@gmail.com)  
Código ORCID: 0000-0003-3184-7979



## Resumen

Preponderante en la historia, la pedagogía se ha ocupado de la enseñanza y reflexiona sobre las finalidades de la acción educativa. En la modernidad, ella trabaja sobre la libertad y la autonomía, principios ilustrados. La didáctica, por su parte, se restringe a la relación aprendizaje-enseñanza y es hija de la razón instrumental. En términos de epistemología, ella trabaja sobre los saberes disciplinares. El advenimiento de la didáctica se sitúa a finales de los años sesenta del siglo anterior y muestra el poder de las ciencias en la educación escolar. Producto de la reflexión y la investigación, se observa, en estos dos campos, la presencia del verbo *saber*. Por un lado, se habla del saber pedagógico y, por el otro, del saber didáctico. Este concepto, su naturaleza y su diferencia son el objeto de este artículo de investigación.

### Palabras clave

pedagogía; didáctica; saber escolar; saber disciplinar; saber pedagógico; saber didáctico; saber común

---

## Abstract

Throughout history, pedagogy has been committed to the teaching and the reflection on the purposes of the educational endeavors. Nowadays, it works on freedom and autonomy, which are its outstanding principles. Didactics, conversely, is restricted to the learning-teaching relationship and it is derived from the instrumental reason. Regarding epistemology, pedagogy works on disciplinary knowledge. The advent of didactics occurs by the late 60s in the 20<sup>th</sup> century, and it begins to show the power of sciences in school education. It is also the product of thinking and research and the presence of the verb *to know* is observed in these two terms. We address pedagogical knowledge is addressed on the one hand and didactic knowledge on the other. This research article mainly reflects upon this concept, its nature and its difference.

### Keywords

pedagogy; didactic; school knowledge; discipline knowledge; pedagogical knowledge; didactic knowledge; common knowledge

---

## Resumo

Preponderante na história, a pedagogia ocupa-se e reflexiona sobre as finalidades da ação educativa. Na modernidade, ela trabalha sobre a liberdade e a autonomia, princípios iluministas. A didática, por seu lado, se restringe à relação aprendizagem-ensino e é a filha da razão instrumental. Em termos de epistemologia, ela trabalha sobre os saberes disciplinares. A chegada da didática aconteceu no final dos anos sessenta e ilustra o poder das ciências na educação escolar. Como produto da reflexão e da pesquisa, observa-se nestes domínios a presença do verbo saber. Por um lado, falamos do saber pedagógico, e por outro, do saber didático. Esse conceito, sua natureza e sua diferença são o objeto deste artigo de pesquisa.

### Palavras-chave

pedagogia; didática; saber escolar; saber disciplinar; saber pedagógico; saber didático; saber comum

---

## Introducción

El saber tiene una fuerte tradición de estudio en dos grandes disciplinas: la antropología y la sociología. En el ámbito de la educación escolar, tanto la una como la otra han sido claves para definir la naturaleza del saber en el orden de lo común y lo disciplinar. Estas disciplinas están presentes en la didáctica y nutren los fundamentos de sus teorías (Losego, 2014). Del lado de la pedagogía, el saber se ha construido sobre la base de las prácticas de enseñanza nutriéndose de los aportes de la filosofía, especialmente, en lo referente a la praxis. El hecho de que la educación escolar se haya visto nutrida por las ciencias, hace que el saber pedagógico se asuma como la reflexión sobre la práctica. La cientificidad en educación entra al inicio del siglo pasado como resultado de diversos hechos sociopolíticos. Dos han servido para legitimar las posiciones científicas en pedagogía. Por un lado, la necesidad de justificar la práctica pedagógica respecto de la explotación generada en la era industrial. Los pedagogos de la escuela activa o de la educación nueva justificaron la práctica pedagógica a través del estudio científico de la naturaleza de la infancia. Por otro lado, después de la Segunda Guerra Mundial, los estados asumen el soporte financiero de la educación imponiendo una lógica de eficacia producto, a la vez, de la cientificidad y medición del hecho y del acto educativo. (Van der Maren, 1980). En este marco nacen nuevos fenómenos educativos. A partir de las tipologías de normal, anormal, desadaptación escolar, debilidad mental, adaptados, desadaptados que construyó la psicología antes de 1950, la sociología creará el concepto de fracaso escolar. Los test de medición suavizaron el repertorio lingüístico traduciendo dichas categorías en “dotados”, “superdotados” y “no dotados”. El examen cumplió eficazmente su papel (Zambrano, 2017a).

En otros términos, el fracaso escolar es un fenómeno construido por los sociólogos para reunir diversos problemas producto de la medición, la eficacia y la eficiencia. Este fenómeno creado a mediados del siglo pasado es, quizás, el concepto clave de la educación escolar contemporánea. Él da cuenta de los cambios suscitados en los fines de la escuela y de las funciones del profesorado y del alumnado. La sociedad contemporánea rompe con la tradición del saber pedagógico creando un saber de eficiencia cuyo territorio observamos en la didáctica. La sociedad tecnológica, de velocidad, seguridad y control, crea una desmaterialización del saber tradicional. La sociedad de la información, luego del conocimiento, la gerencia del conocimiento y la economía del saber

muestran dicha desmaterialización (Quet, 2007). Un nuevo discurso educativo toca los saberes; una nueva moda los exagera como repertorio discursivo para el análisis escolar. Esta moda recoge las múltiples, complejas y diversas instituciones encargadas de producir saber en el marco de la globalización del conocimiento (Schriewer, 2004). En este marco, es necesario situar el orden discursivo sobre la naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. Esto con el fin de comprender, por la vía del saber, la finalidad, auge y despliegue de las didácticas en el campo escolar.

## Naturaleza del saber: algunas pistas

Saber y conocer es, a la vez, una riqueza y una dificultad en nuestra lengua. Riqueza porque tenemos dos verbos para nombrar acciones y, dificultad, por su uso indiscriminado. Decimos *saber* para situar lo que dominamos en un orden de lo común, lo cotidiano, la vida, la ciencia. *Sé cocinar, sé coser, sé enseñar*. También se entiende como una distancia respecto de un conocimiento adquirido y dominado. *Sé matemáticas, sé álgebra, sé geografía*. Con frecuencia, en la escuela se nombra como saber a los conocimientos cuando estos son de naturaleza distinta. Los conocimientos adquiridos se traducen como saberes. De alguien que sabe mucho se dice que es inteligente aunque solo posea información. El saber se asimila a inteligencia y experticia. En su uso cotidiano, difícil es diferenciar los elementos que componen el saber. Esta dificultad impide situar correctamente la naturaleza del saber y del conocer. Incluso, cuando se habla de la función de la escuela se dice que ella produce conocimientos; ella ni produce ni enseña conocimientos, sino saberes.

Tres elementos componen el saber: la disposición, el dominio y la distancia. Se sabe algo porque nos hemos dispuesto a estudiarlo, lo poseemos y lo dominamos en la distancia, con el tiempo y en su movilización o aplicación. El saber del científico es la distancia verbalizada de su actividad. Cuando el científico explica lo conocido, habita en el saber. Todo saber está provisto de práctica; allí se encarna. La práctica no es el hacer en repetición sino la disposición, la actitud, el sentido del hacer. La práctica engendra saber. Los saberes no son los conocimientos aunque se contengan mutuamente. (Zambrano, 2015b). Los saberes provienen de la experiencia vivida y de la relación establecida con los otros y con el mundo (Hert, 2014). Un conocimiento es lo que permite el equilibrio entre el sujeto y el medio y un saber es una construcción social y cultural que habita

en una institución (Margolinas, 2014). La antropología de los saberes nos dice que saber son formas de relación con el mundo, la cultura, el medio que una persona establece y cuya sensibilidad es crucial en la reelaboración de las prácticas (Grosjean, 2014). El saber del cuerpo en la gimnasia, el saber perceptivo para el pintor o el escultor, el del movimiento en el bailarín, el saber del poeta, el saber del profesor, por ejemplo, definen dicha sensibilidad. La sensibilidad y el estilo muestran el saber del experto.

Otro elemento de los saberes es que ellos vehiculizan representaciones sociales y mágicas del mundo. Las representaciones sociales se definen como: “un corpus organizado de conocimientos y actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen tangible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios”. (Moscovici, 1979, pp. 17-18). Ellas pueden ser analizadas desde la información, el campo de representación, la actitud, la objetivación y el anclaje. Las representaciones mágicas, por el contrario, se definen como formas de extrapolar la realidad, poetizarla en metáforas. Son las representaciones, en definitiva, las que permiten la relación con el mundo y los otros. La relación con el saber es aquella relación que mantiene un sujeto con el mundo, los otros y sobre sí mismo (Charlot, 1997). Esta es la posición más clara de la sociología escolar sobre el saber. Ella reúne el sentido que le otorga un sujeto al aprendizaje en cuanto le permite establecer relaciones con el mundo, los otros y sobre sí mismo. Aprender siempre está mediado por saberes a partir de los cuales se construye sentido en la vida. En esta perspectiva, el saber escolar es construcción de sentido para un sujeto.

Los saberes están destinados para ser transmitidos (Panico y Poulle, 2005). Hay saberes que se excluyen por el simple hecho de entrar en conflicto con las representaciones sociales de poder y de valor que vehiculizan la cultura dominante. Por ejemplo, los saberes de las enciclopedias virtuales cuyos contenidos se legitiman por la autoridad del experto sobre el sujeto común (Sauht, 2014) o los saberes del chamán desplazados, anulados, ignorados por el saber farmacéutico. El saber médico reconoce la eficacia de un medicamento basándose en las representaciones biológicas y el saber botánico en las representaciones de las plantas (Laplante, 2009). Estas representaciones comunes, de tradición, culturales, son negadas, despojadas, colonizadas por la verdad construida e impuesta en el campo farmacéutico. La ciencia coloniza, determina, define modos de verdad y formas de estar en el mundo. Así, el “pensamiento salvaje”,

calificado de irracional, prelógico o empirista ha sido bloqueado, excluido, negado todo a nombre de la razón (Massé, 1997).

La experiencia engendra saber y la tradición lo incorpora en la vida social. La transmisión supone imitación, atención, escucha, práctica. Los saberes tradicionales se incorporan como recursos de enseñanza de la tradición. El saber en la tradición es un dispositivo cultural de educación y crea rituales de iniciación y socialización. El cortejo contiene signos que comunican el paso de una edad a otra, así como la celebración de la entrada de la mujer a la vida adulta o el matrimonio como signo de independencia del seno familiar. El saber y sus rituales, son multicolor, por ejemplo, la cocina, el baile y el arte. Todo saber crea sus signos y gestos que dicen el modo de hacer, actuar y desplegar el espíritu en la acción. En la cocina, por ejemplo, “la pisca de sal” en los dedos es el signo del saber culinario adquirido. La naturaleza de los saberes, entonces, reside en la experiencia y se clasifica en orden según su pertenencia. Ellos se pueden catalogar, diferenciar, identificar: el saber del bibliotecario, el del artista, el del economista, el del científico, el del profesor, etc. La relación con el mundo engendra experiencia y produce saber. El saber del profesor proviene de la experiencia de enseñar y de la práctica que la fortalece; es decir, su disposición, actitud y sentido. Así, la naturaleza de los saberes se clasifica en orden según su lugar de producción. El saber de la cocina es cultural y el de la disciplina científico. En la educación escolar hay saberes comunes y disciplinares; su naturaleza es distinta, diferenciada, variable.

## Saber común, saber disciplinar, saber escolar

El término sentido común fue acuñado en el siglo XVIII e inaugura la filosofía del sentido común cuyo esplendor se le atribuye al pastor presbiteriano escocés Thomas Reid. El jesuita francés Claude Buffier escribió un tratado breve del sentido común cuarenta años antes de que lo hiciera el pastor Reid sin que esto fuera un plagio (Marcil-Lacoste, 1988). Curiosamente, pensar las mismas cosas en lugares diferentes es un asunto de sentido común. Sentido común “es el acuerdo moral unánime de todos los hombres sobre las verdades más elementales, en especial todas aquellas que son necesarias en la dirección de la vida” (Farges, 1919, p. 442). Por esto mismo, los hombres dicen cosas iguales en todas partes y esto funda un saber original y natural.  $1 + 1 = 2$  y esto es univer-

sal, común, de buen sentido. No tiene sentido común afirmar que  $1 + 1 = 3$ . Lo contrario del sentido común es lo cómico, según Bergson (Canivet, 1988). El saber de sentido común se define como el “conjunto de saberes, inmediatos y socialmente determinados en la obra y la acción cotidiana, nutridos de juicios que pueden adaptarse a los contextos y contradecirse” (Lefrançois, Ethier y Demer, 2011, p. 45). El sentido común aparece en los saberes como base de referencia y representación en la vida. Se determinan por la duración y desempeñan un papel importante en la relación con el mundo y los otros. Las creencias son universales en una misma comunidad, lo que lleva a considerar la existencia de un sentido común del saber. La acción de los agricultores tiene la misma práctica aunque difieran los métodos. El agricultor siembra, riega, cuida y cosecha. Este sentido común justifica una misma acción universal y lo que varía en el saber son los gestos, las técnicas, la tecnología empleada. Tiene sentido común para todos los hombres y en todos los lugares, que el profesor enseñe. Un saber común del profesorado es enseñar. El saber común, como lo veremos más adelante, aparece en el epicentro de una de las teorías didácticas más potentes. Este saber compuesto de creencias y, en consecuencia, de representaciones ha sido clave en el campo didáctico.

Por su parte, el saber disciplinar se gesta en la ciencia. Estos saberes son enseñables en la escuela y fundamentan el sentido de las disciplinas generando creencias para actuar en la vida. Entre otras, “disciplina es la estructuración de un conjunto de contenidos, de dispositivos, de prácticas, con miras hacer aprender a los estudiantes” (Noël-Gaudreault, Beland y Failesa, 2009, p. 8). El saber puede diferenciarse del conocimiento entendido como todo lo que el ser humano emplea para relacionarse con el mundo, los otros y lo hace para interpretarlo (Maury y Kovacs, 2014). El saber disciplinar es inestable por cuanto cada disciplina avanza en sus teorías. Este saber es temporal y depende de los problemas tratados en el seno de las comunidades científicas. También, como experiencia, este saber es legitimado por rituales de acción y modos de comprensión de lo real. El saber disciplinario es lo propio de las comunidades de ciencia y en esta medida genera cohesión, identidad, valor y poder. El saber disciplinar funciona como intérprete de la práctica de investigación y es, a la vez, la reescritura de un tipo de experiencia; la del conocimiento. Como dispositivo, él habla de las prácticas de conocimiento y expone los atributos de tal conocimiento. Habitar en una disciplina es saber

su historia, relatos y conceptos. Hay sentido común en los saberes disciplinarios cuando se aprende a argumentar las relaciones de conocimiento o cuando el consenso sobre una teoría es compartido entre miembros de la misma comunidad.

Como producto del saber disciplinar, vía “el saber sabio”, se gesta el saber escolar. Esto tiene que ver con la disciplina escolar, entendida como el conjunto de saberes provenientes del saber científico destinados a ser enseñados en la escuela. “La disciplina escolar remite a la idea de una verdadera estrategia de construcción propia de la lógica escolar” (Baillat, 1997, p. 88). La disciplina escolar se define por un principio de inteligibilidad conocido como matriz disciplinaria; dispositivo que organiza el contenido enseñable en una perspectiva de coherencia (Develay, 1995). También es un conjunto de saber-hacer y de conocimiento provenientes del contenido oficial enseñados a partir de las prácticas en clase (Manesse, 1993).

## El saber pedagógico

El saber pedagógico tiene tres grandes momentos. Primero, la educación escolar del siglo XVIII adoptó los principios de libertad y autonomía. Estos principios darán lugar a un pensamiento pedagógico moderno inscrito en las transformaciones políticas y sociales cuya línea de acción será la democracia (Kerlan, 2001). Segundo, el siglo XIX consolidará la idea de escolarización de base para todos. Esto estará acompañado de los saberes científicos provenientes de las ciencias y de las matemáticas. El lenguaje se enseñará en orden a la unificación de la nación y contra los particularismos lingüísticos. Las ciencias se comienzan a enseñar para educar al pueblo y garantizar un modelo de democracia y de economía. Liberar al hijo del pueblo es un asunto de ciencia, razón y juicio. Tercero, el nacimiento de los movimientos pedagógicos y la búsqueda de definición de la pedagogía. La modernidad pedagógica habitará tanto en la ciencia como en la libertad y la autonomía. Estos dos conceptos justifican el pensamiento pedagógico moderno del cual nacen conceptos como *activo*, *nuevo*, *desarrollo*, *objetivos*, etc. El pensamiento pedagógico se abre en relación con las finalidades biológicas de la educación y de aquí nace la pedagogía experimental, la psicopedagogía, la pedagogía institucional, la psicoterapia (Zambrano, 2013c). En la perspectiva política, dicho pensamiento se expresará en pedagogías de la libertad, pedagogía nueva, pedagogía crítica, etc. En este orden, el saber pedagógico es filosófico, político y científico en cuanto arte de enseñar. En su seno está

el hacer pues no se puede enseñar en teoría sino en práctica. De ahí emerge la idea generalizada según la cual la pedagogía es un arte, discurso o ciencia.

Ahora bien, la finalidad de la pedagogía consistió, desde muy temprano, en hacer posible la libertad del individuo tanto en el plano biológico como en el social (Zazzo, 1952). El pedagogo enseña el saber de las ciencias, los oficios, el arte, la cívica y su finalidad consistirá en defender dicha enseñanza como medio de libertad, como mecanismo de autonomía. Enseñando, el pedagogo crea saber. De ahí que “la pedagogía sea la envoltura mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica por las mismas personas sobre ella misma” y el pedagogo se entienda como el práctico-teórico de la acción educativa (Houssaye, 1997, pp. 90-91). La relación práctica-teoría ha sido clave en la lectura del acto educativo. Cuando el profesor enseña se despliega todo un portafolio de signos y saberes cuyo sentido traduce la práctica. La reflexión conduce inevitablemente a la teorización de dichas prácticas lo que en lenguaje filosófico se traduce como praxis. Más allá de la relación positiva de práctica-teoría se puede también pensar en el actuar cuyos signos despliegan un significado complejo y un esfuerzo de interpretación. Así, el actuar pedagógico se lee en clave hermenéutica y es más rico que la relación positiva y tradicional de práctica-teoría (Leclercq, 2000). De algún modo, el *actuar* y el *decir* se incuban en el saber pedagógico. “El pedagogo vive en la ruptura, su palabra común es el cambio, su urgencia, la apertura” (Houssaye, 1995, p. 60). El saber pedagógico era antes el conocimiento de una sabiduría en tanto fines y medios. Esto estaba vinculado al acto educativo como toda actividad dirigida al aprendizaje sistemático, orientado y organizado en un marco específico y respondía a una intención, un deseo o un proyecto de aprendizaje.

El saber pedagógico es, también, un momento de la acción y un instante de reflexión del pedagogo; él produce conocimiento. Los grandes pedagogos han forjado su saber teórico y su conocimiento práctico en la acción. En el repertorio de la literatura pedagógica no positiva se encuentra un conjunto de obras representativas que informan, poéticamente, del saber pedagógico. A modo de ejemplo, citamos entre otros, a Pestalozzi quien observa cómo aprenden los niños y crea su teoría pedagógica; la comunica a través de cartas (Pestalozzi, 1996). El médico polaco Janusz Korczak, y uno de sus más bellos libros *El rey Matías* (Korczak, 1922). Igualmente, el pedagogo italiano Lorenzo Miliani y su *Carta a una maestra* (Milani, 1982). El pedagogo brasileño Paulo Freire y su hermoso libro titulado *Cartas a quien pretende*

*enseñar* (Freire, 2008). El pedagogo francés Philippe Meirieu, en su extensa obra, escribe un libro dirigido a los profesores cuya reflexión es producto de la acción pedagógica forjada durante más de cuatro décadas, *Cartas a un joven profesor* (Meirieu, 2005). En general, el saber pedagógico no es solo un concepto teórico-práctico cuyo uso metodológico permite identificar las prácticas de los profesores, también es un concepto reflexivo y poético que da cuenta de las vicisitudes y desafíos que enfrenta el pedagogo en su larga lucha por la educación de los otros. El saber pedagógico lo producen los pedagogos, allí se condensa el pensamiento pedagógico de una época y muestra las luchas por las finalidades educativas. Este saber tiene la genialidad de narrar la realidad escolar, incluida la del profesor y la de los estudiantes y, haciéndolo, produce teoría pedagógica. El saber pedagógico produce conocimiento en lo dicho, la acción, el evento, el momento pedagógico. Este saber es la disposición del profesor, del estudiante, de los actores; es la experiencia nombrada a través de momentos singulares. Desde esta perspectiva, el saber pedagógico no determina al sujeto, más bien este se narra en el sentido de su acción pedagógica. Se llega a ser pedagogo por la reflexión sobre la acción.

## El saber didáctico

Los debates sobre la epistemología de la didáctica inician en la década de los años noventa, época cuando se comenzaron a organizar programas de formación en didácticas de las disciplinas (Morf, 1994; Mercier, Philippe, 2004; Sachot, 1997; Schubauer-Leoini y Sensevy, 2002). La didáctica típicamente francesa es heredera del pensamiento de Bachelard y de Piaget e institucionalmente del IREM, COPIREM, INRP, las escuelas normales y los especialistas de las disciplinas escolares (Develay, 1997). Entre las principales cuestiones se observaba, por aquella época, la pregunta por la naturaleza del saber enseñado, la relación sujeto-objeto, la producción de conceptos didácticos, la relación con el saber en la doble perspectiva sujeto-objeto-sujeto, la génesis del saber enseñado, las representaciones del saber, entre otros. La discusión del saber didáctico, por su parte, fue otro de los grandes ejes que emergió en la epistemología de la didáctica así como la diferenciación entre “momento didáctico” y “momento pedagógico” (Astolfi, 1997, p. 70). La investigación en didáctica dotará de elementos de saber teórico al experto de las disciplinas para delimitar su objeto. La epistemología de la didáctica reside en el saber disciplinar enseñado. Por ejemplo, la didáctica de las matemáticas construirá cuatro teorías para explicar la relación con el saber

matemático: las situaciones didácticas, la teoría antropológica sobre la vida de los saberes matemáticos y sus formas de estudio, la teoría de los campos conceptuales que explica la actividad cognitiva en el aprendizaje de las matemáticas y la de las representaciones del saber matemático (Martinand, Mercier y Vander Borgh, 2002). A esto se unirá la teoría de la *transposición didáctica* centrada en la relación saber común-saber científico. El paso de un saber común al saber de la disciplina tiene por epicentro el campo de las representaciones. Estas son abordadas desde la psicología, la antropología y el psicoanálisis. En cuanto a la naturaleza del saber enseñado, la teoría precisará que su variación depende de la disciplina que lo produce. El saber matemático promueve, exige, propone una forma distinta de ser enseñado respecto del saber de las ciencias, la geografía, la historia o el lenguaje. En la reflexión epistemológica didáctica emergerán los conceptos de contrato, situación, obstáculo, transposición conceptos que son nutridos con el saber de la sociología, la antropología y la psicología (Zambrano, 2016).

El saber didáctico es producto del desarrollo y consolidación del campo didáctico el cual inicia con el nacimiento de la didáctica de la matemática y del lenguaje, acontecimiento que tiene lugar hacia finales de la década de los años sesenta del siglo anterior (Zambrano, 2005). La didáctica del lenguaje, en el caso francés, surge en la década de los años setenta del mismo siglo (Ropé, 1989), y el de las matemáticas con la Escuela de Verano de matemáticas que impulsaron Brousseau y su equipo en 1968. Este saber también es producto de la investigación sobre la enseñanza y los aprendizajes de los saberes disciplinarios. La presencia de la psicología del desarrollo de la inteligencia y de la psicología social fue claves pues gracias a ellas se pudo traer al plano escolar el tema de las representaciones sociales y, posteriormente, el de la modelación (Brousseau, 2004). La constitución del campo didáctico se consolidó a partir de 1980 con la adopción de las dos teorías más importantes de la didáctica: la transposición didáctica y las situaciones didácticas. La aplicación de dichas teorías y sus conceptos operaron en disciplinas como la historia, la geografía, las ciencias, las ciencias sociales y la educación física. “La didáctica de una disciplina estudia los procesos de transmisión y adquisición de los conocimientos relativos al campo específico de esta disciplina o de las ciencias vecinas con las cuales ella interactúa” (Vergnaud, 1985, p. 309). Ella estudia las situaciones de enseñanza, el significado de las actividades, las relaciones entre la elaboración conceptual y los problemas que debe

resolver el estudiante (Astolfi, 1990). La ingeniería didáctica aparece como una metodología en los años ochenta y responde a dos preguntas: “cómo tomar en cuenta la complejidad de la clase en las metodología de investigación y cómo pensar la relación entre investigación y acción sobre el sistema de enseñanza” (Artigue, 2008, p. 60).

La didáctica, a través de la investigación, ha construido un sistema dialéctico sobre tres ejes: profesor, alumno y saber. En este sistema es más visible el marco epistemológico cuyo engranaje muestra la relación entre la didáctica y las disciplinas. A este tercer aporte de la didáctica se añade el de la relación con el saber del estudiante, pero también del profesor. Es importante señalar que la relación con el saber ha permitido la demarcación con la pedagogía en cuanto ella demuestra que las deficiencias respecto del aprendizaje no residen solamente en factores sociales o culturales sino que proceden del saber enseñado (Chené et al., 1999; Gagnon, 2011). Ha sido precisamente el saber didáctico el nuevo terreno de los programas de formación de docentes (Jonnaert, 1997).

Así, entonces, el saber didáctico se delimita por la relación saber común-saber disciplinar cuya episteme observamos en la naturaleza del saber enseñado. La organización del saber escolar en términos de transmisión es concomitante con la sociedad del conocimiento; la preeminencia de las disciplinas en la escuela, el saber como fundamento de la enseñanza, la escuela de medición y de resultados, la transformación de la escuela en una institución orientada al entrenamiento del intelecto, la incorporación de la tecnología de la información y la comunicación como medio didáctico, la evaluación constante y permanente de los resultados escolares, la orientación política de una educación centrada más en las capacidades y competencias del estudiante que en su formación intelectual, ciudadana, estética, cultural. La predominancia de los saberes profesionales que definen proyectos y trayectorias de los sujetos y acentúa la disparidad escolar, el afianzamiento de una educación-empresa y la pérdida de las funciones clásicas de la educación escolar. El saber didáctico se refuerza en las comunidades de investigación en didáctica y su visibilidad reside en el crecimiento exponencial de los grupos de investigación. El saber didáctico fija su mirada en la naturaleza del saber disciplinar transmitido siempre en el orden de los aprendizajes. Este saber da cuenta de las transformaciones de la sociedad del capitalismo financiero, la sociedad de control y de sospecha. Se trata, en últimas, de un saber racional despojado de emoción

y de filosofía. Observando este saber podemos deducir el ideal de la educación, asunto que ocupa a los pedagogos y cuya reflexión tiene lugar en el saber pedagógico. Para el pedagogo, la educación libera y, para el didacta, instrumentaliza.

## Conclusiones

Definir el saber, situarlo, desentrañar sus contenidos son tareas de largo aliento; contraponerlo a conocer es un asunto de epistemología. Saber y conocer están en el orden discursivo de la didáctica y la pedagogía. El saber dice de la historia de la pedagogía, sus épocas, sus avatares, sus prácticas. En relación con la pedagogía como discurso sobre las finalidades de la educación en una época, una sociedad, un poder, el saber pedagógico hoy se nutre de la filosofía para seguir resistiendo a las formas de fabricación de lo humano. Acude a la política para hacerle frente a la insoportable mercantilización de la vida humana. Se arroja con la literatura para hacer de la realidad escolar una ficción. Este saber también sigue nutriéndose de las ciencias para explicar, comprender, interpretar los efectos de las políticas educativas sobre la escuela y los sujetos y ve en los cambios sociales y culturales las derivas de una educación fundada en el éxito y las competencias. El saber del pedagogo no es la acción del profesor; el saber del pedagogo es la narración de una posible educación. Posible, pues todos los pedagogos partiendo de la acción educativa, postulan modos de pensar las finalidades de la educación. En este orden, el saber pedagógico es resistente y emerge allí donde la enseñanza engendra distancia entre alumnos y profesores. La resistencia es el nutriente práctico del pedagogo y la libertad su finalidad. El saber del pedagogo lanza la apuesta por la educación de lo humano y resiste, cueste lo que cueste, al adiestramiento de la ciencia.

El saber didáctico, cuya raíz vemos en el saber de las disciplinas, no se inmuta frente a la fabricación de las capacidades y competencias. Más bien, este saber fabrica los dispositivos que las afianzan. Tal saber, en el terreno de los aprendizajes, promueve el desarrollo de las capacidades, el despliegue de las competencias y el éxito del alumno. Este saber es producto del desarrollo de la didáctica como disciplina y se ramifica en las disciplinas escolares. Desde este saber los profesores funcionan mejor y son más dóciles en la tarea de educar. Esto obedece a la transformación de las funciones de la escuela, a las responsabilidades en la tarea docente, a las exigencias de la sociedad del mercado. El saber didáctico es el desarrollo de los fines de la ciencia y la didáctica se debe a dicho

desarrollo. Para el didacta, la enseñanza no es un asunto de resistencia ni de filosofía; solo cuentan para él las dificultades que viven los alumnos en el aprendizaje de los saberes disciplinares. El didacta vive en la preocupación por llevar al plano de la inteligencia el poder del saber de la ciencia y su rol es extraer al alumno de sus representaciones comunes. Este saber es estratégico por cuanto calcula el procedimiento y se detiene en los mecanismos mentales de los estudiantes. Dicho saber se nutre de la psicología, la antropología, el saber de las disciplinas y la epistemología, todo orientado a organizar mejor los procesos de aprendizaje del saber escolar. Este saber trabaja sobre conceptos definidos, producidos, generados en el campo de la ciencia, la ingeniería o el derecho. Esto último lo vemos en las situaciones didácticas, los obstáculos epistemológicos, la transposición y el contrato. Este saber es positivo y despojado de espiritualidad. El éxito del profesor reside en la buena enseñanza del saber disciplinar, en especial, cuando el estudiante aprende. La práctica del didacta termina en el aprendizaje; él no se pregunta por los problemas que emergen en la dificultad de aprender ni en la finalidad ética de dicho aprendizaje. Para el didacta, aprender es un asunto del intelecto y no del orden moral o ético.

La naturaleza del saber pedagógico es filosófico y, por tanto, ético y moral. Él apunta a la realización plena del estudiante y hace crítica de la razón educadora. Su base es la libertad. Este saber está más allá de los métodos, pues la enseñanza es un momento cuya acción siempre remite a la esperanza de un mejor mundo, de una educación más humana para las generaciones más jóvenes. En la trayectoria del profesor, en su historia, se gesta el sentido genuino de la pedagogía. Las historias de vida de los docentes, en la etnografía de la escuela, en la vida y obra de los pedagogos florece este saber. El saber pedagógico no es ni instrumental ni racional; es espontáneo por las resistencias del estudiante. Ahora bien, la naturaleza del saber didáctico es del orden de la razón instrumental. Organizando situaciones, fabricando estrategias de aprendizaje, poniendo a funcionar los conceptos claves de la didáctica, analizando las durezas del saber científico, el didacta se pone del lado de la razón instrumental. Su saber consiste en armar dispositivos de aprendizaje sin preocuparse de si dichos dispositivos forjan la libertad en el niño. El didacta fabrica, controla, vigila la cognición del estudiante y en esto es productor de un saber policivo.

Mientras el saber pedagógico produce, en lo vivido y acontecido, pensamiento pedagógico, el segundo refuerza la idea de que las ciencias educan.



Es en este horizonte que se ha impuesto una mirada práctica sobre la educación escolar. Los didactas dicen, afirman, justifican su acción en los beneficios de la ciencia y el pedagogo en la esperanza de la filosofía. Desde la perspectiva de la disposición, el dominio y la distancia el saber del pedagogo siempre será del orden hermenéutico pues, enseñando, el pedagogo descubre el sentido de la libertad. La experiencia del pedagogo es fuente de saber. Para el didacta, la disposición, la distancia y el dominio remiten exclusivamente al saber de la ciencia que enseña. Su experiencia es fuente de saber didáctico y el sentido traduce la verdad que moviliza el saber de las disciplinas. Para él, enseñar es dotar de saber al estudiante y hacer que lo aprehenda.

## Referencias

- Artigue, M. (2008). Ingénierie didactique: quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui? *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, 8, 59-72.
- Astolfi, J. (1990). Les concepts de la didactique des sciences, des outils pour lire et construire les situations d'apprentissage. *Recherche & Formation*, 8, 19-31.
- Astolfi, J. (1997). De "tout" didactique au "plus" didactique. *Revue française de pédagogie*, 120, 67-73.
- Baillat, G. (1997). Didactique, Discipline scolaire, Pédagogie. *Recherches & Formation*, 25, 85-96.
- Brousseau, G. (2004). Les représentations: étude en théorie des situations didactiques. *Revue des Sciences de l'Éducation*, xxx(2), 241-277.
- Canivet, M. (1988). Le rire et le bon sens. *Revue philosophique de Louvain*, 86(71), 354-377.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Élément pour une théorie*. París: Anthropos.
- Chené, A., Gauthier, C., Martineau, S., Dolbec, J., Lenoir, Y., Gaudet, J. y Charland, J. (1999). Les objets actuels de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 401-437. <https://doi.org/10.7202/032007ar>
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Montrouge: ESF.
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue française de pédagogie*, 120, 59-66.
- Farges, A. (1919). Le sens commun et son amputation par l'école bergsonienne. *Revue néo-scholastique de philosophie*, 21(84), 441-479.
- Freire, P. (2008). *Carta a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gagnon, M. (2011). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation: clarification et besoin de recherches conceptuelles. *Les Ateliers de l'Éthique*, 6(1), 30-42.
- Grosjean, S. (2014). Étudier la dimension sensible sensibles des savoirs produits en contexte de travail. *Études de communication*, 42, 47-62.
- Hert, P. (2014). Le corp du savoir qualifier le savoir incarné du terrain. *Études et communication*, 42, 29-45.
- Houssaye, J. (1995). Le pédagogue n'aime pas les enseignants. *Recherche & Formation* (20), 59-64.
- Houssaye, J. (1997). Spécificité et dénégation de la pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 83-97.
- Jonnaert, P. (1997). La formation didactique des enseignants en question. *Cahiers de la Recherche en Education*, 4(2), 163-184.
- Kerlan, A. (2001). À quoi pensent les pédagogues? La pensée pédagogique au miroir du philosophe. *Revue Française de Pédagogie*, 137, 17-26.
- Korczak, J. (1922). *El rey Matías*. Polonia: Farrar Strauss & Giro.
- Laplante, J. (2009, juin). Plantes médicinales, savoir et société: vue des rastafaris sud-africains. *Drogues, santé et société*, 8(1), 93-121.
- Leclercq, G. (2000). Lire l'agir pédagogique: une lecture épistémologique. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 243-262.
- Lefrançois, D., Ethier, A. y Demer, S. (2011). Savoirs disciplinaires scolaires et savoir de sens commun ou pourquoi des idées vraies ne prennent pas tandis que des "idées fausses" on la vie dure. *Les Ateliers de l'Éthique*, 6(1), 43-62.
- Losego, P. (2014). Rapprocher la sociologie et les didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, 188, 5-12.
- Manesse, D. (1993). Ce que l'on enseigne, lecas du français. *Dans La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 27). París: PUF.
- Marcil-Lacoste, L. (1988). Du sens commun à l'égalité: discours de réception à la Société Royal de Canada. *Philosophiques*, xv(2), 455-464.
- Margolinas, C. (2014). Connaissance et savoir: concept didactiques et perspectives sociologiques? *Revue française de pédagogie*, 118, 13-22.

- Martinand, J., Mercier, A. y Vander Borgh, C. (2002). Trois questions à la recherche en didactique des sciences et des technologies. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8, 123-133.
- Massé, R. (1997). Les mirages de la rationalité des savoirs ethnomédicaux. *Anthropologie et société*, 21(1), 53-72.
- Maury, Y. y Kovacs, S. (2014). Étudier la part de l'humain dans les savoirs: les Sciences de l'information et la communication au défi de l'anthropologie des savoirs. *Études de communication*, 42, 15-28.
- Meirieu, P. (2005). *Lettre à un jeune professeur. Issy-les-Moulineaux*. Paris: Esf éditeur.
- Mercier, A., Schubauer-Leoini, M. L. y Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 5-16.
- Milani, L. (1982). *Carta a una maestra. Alumnos de Barbiana*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Morf, A. (1994). Une épistémologie pour la didactique: spéculations autour d'un aménagement conceptuel. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 20(1), 29-40.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Noël-Gaudreault, M., Beland, S. y Failesa, G. (2009). Recherche en didactique des disciplines. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 35(3), 7-19.
- Panico, R., y Poulle, F. (2005). L'outil comme projet de gouvernement: de Foucault aux territoires de projets. *Education et Communication*, 28, 1-11.
- Pestalozzi, J. (1996). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Tecnos.
- Philippe, J. (2004). La transposition didactique en question: pratiques et traduction. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 29-36.
- Quet, M. (2007). Apprendre la parole: Lecture communicationnelle de Jacques Rancière. *Communication et Langages* (153), 3-17.
- Ropé, F. (1989). Aspects socio-institutionnels d'une discipline en émergence (La didactique du Français Langue Maternelle). *Revue Française de Pédagogie*, 89, 35-45.
- Sachot, M. (1997). La dimension historique dans l'approche didactique. *Cahiers de la Recherche en Éducation*, 4(2), 185-203.
- Sauht, G. (2014). "Citez vos sources": Archéologie d'une règle au coeur du savoirwikipédien (2002-2008). *Études de Communication*, 42, 97-110.
- Schriewer, J. (2004). L'internationalisation des discours sur l'éducation: adoption d'une "idéologie mondiale" ou persistance du style de "réflexion systémique" spécifiquement national. *Revue Française de Pédagogie*, 146, 7-26.
- Van der Maren, J. (1980, hiver). De la recherche universitaire en éducation. *Revue des Sciences de l'éducation*, 6(1), 3-19.
- Vergnaud, G. (1985). Qu'est-ce que le Greco? "Didactique"? Une question qui concerne les psychologues. *Enfance* (2-3), 309-310.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Magisterio.
- Zambrano, A. (2013). *Las ciencias de la educación en Francia: Instituciones, movimientos y discursos*. Bogotá: Magisterio.
- Zambrano, A. (2015). *Escuela y relación con el saber. Sentido, sujetos y aprendizajes*. Santiago de Cali: Editorial Icesi.
- Zambrano, A. (2016, enero-junio). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, relaciones, tensiones de dos campos. *UPTC, Praxis & Saber*, 7(13), 45-61.
- Zambrano, A. (2017, enero-junio). Rasgos de historia de un fenómeno y una teoría. *Historia y Memoria*, 14, 291-316.
- Zazzo, R. (1952). Pédagogie et théories de l'éducation. *L'année psychologique*, 52(2), 457-467.