

Camilloni Alicia. R. W de... [y otros]. El Saber didáctico. Buenos Aires:

El texto incluye capítulos escritos por diferentes autoras y presenta una reflexión sistemática sobre algunos de los temas teóricos que resultan centrales para la didáctica, concebida como teoría de la enseñanza y como ciencia social.

Se inicia planteando las razones en las que se fundamenta la existencia de la didáctica, para luego analizar las complejas relaciones entre la didáctica general y las didácticas específicas, en la búsqueda de lógicas y principios comunes que posibiliten una relación armónica entre las distintas didácticas. A continuación, se analiza la relación de los profesores con el saber didáctico.

Se aborda asimismo el tratamiento del sujeto al que la didáctica se dirige, diferenciando un sujeto abstracto, un sujeto empírico y un sujeto

Resumen: concreto.

Se analizan una cantidad de corrientes y líneas de investigación con una mirada retrospectiva, a partir de la cual se intenta identificar algunos hitos que señalaron el surgimiento de determinados temas de interés didáctico y la constitución de diferentes tendencias relativas al modo de definir y estudiar estas cuestiones, abordando, más adelante, el contexto histórico de aparición y desarrollo del pensamiento sobre el currículo en la Argentina.

Analizan la enseñanza desde una perspectiva amplia y comprensiva que recoge los aportes de múltiples enfoques teóricos.

Concluyen analizando los desafíos y responsabilidades que enfrenta la didáctica como cuerpo de conocimiento orientado a guiar la acción educativa.

Fichados

Notas: Capítulo 3: "Los profesores y el saber didáctico" de Camilloni, Alicia R. W. de
Capítulo 4: "El sujeto del discurso didáctico" de Camilloni, Alicia R. W. de
Capítulo 5: "Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo" de Estela Cols.
Capítulo 6: "La enseñanza" de Laura Basabe y Estela Cols.

Capítulo 3 Los profesores y el saber didáctico Camilloni, Alicia R. W. de

En este capítulo la autora comienza analizando la utilidad de las teorías para la enseñanza, desde la concreción de su influencia en la práctica, y de la influencia que tiene tanto la teoría como las creencias de los docentes en la acción didáctica.

Diferencia lo que concibe como tres tipos de didácticas: La didáctica ordinaria o del sentido común que propone esquemas prácticos de pensamiento y acción. La didáctica pseudoerudita, fuertemente afectada por las modas pedagógicas y a la que acusa de atacar las bases mismas de la constitución de la didáctica como disciplina, y la didáctica erudita,

Resumen: como disciplina que se apoya en fuentes serias y rigurosas. La concibe como una teoría de la acción pedagógica, a la que ubica en el campo de las ciencias sociales y cuyo objeto de estudio es la enseñanza. Describe el discurso de la didáctica como un texto complejo, en el que conviven diversas teorías generales y parciales, descriptivas, explicativas, interpretativas y normativas referidas a los procesos de enseñanza y a sus relaciones con el aprendizaje.

Reconoce que la didáctica no es una ciencia autónoma, porque está comprometida con proyectos sociales y con el desarrollo de valores. Tiene un carácter significativamente político, comprometido con la formación de un modelo de hombre y la constitución de un tipo de sociedad.

Un tema recurrente en la didáctica de las últimas décadas ha sido el análisis de las relaciones de los profesores con el saber didáctico, esto es, con lo que aquí se denomina “didáctica erudita”. Así como el propósito de la didáctica es que los estudiantes de estos profesores aprendan el saber erudito y no una versión manipulada y simplificada de ese saber, la formación didáctica de los docentes se plantea la necesidad de brindar orientación a los profesores para el aprendizaje del saber disciplinario sabio que ofrece la didáctica como disciplina teórica dedicada a estudiar la enseñanza.

La utilidad de las teorías para la enseñanza

Jerome Bruner sostiene que las teorías de la enseñanza son necesarias, aunque también observa, con reservas, que esto no significa que las teorías, todas y siempre, tengan un alto valor. Su utilidad depende, en primer lugar, de la naturaleza y la calidad de la teoría.

Las teorías no son útiles cuando están equivocadas o son incompletas. Es grande el daño producido en la educación por la adopción de teorías psicológicas parciales cuando se les otorgaba el valor de teorías totales. Un error causado por la pretensión de apartar o ignorar ese carácter de explicación sectorial que les era propio y de cubrir todo el campo de la educación mediante la aplicación de una interpretación que sólo había sido concebida para explicar una clase de conducta o un aspecto parcial de la conducta.

Tampoco son útiles las teorías cuando son inadecuadas para el logro del fin para el que se las quiere emplear. La adecuación no se debe limitar a la efectividad de la aplicación de los principios de la teoría para la obtención de los resultados deseados, sino que son igualmente importantes para el aprendizaje, los procesos y los resultados. Los medios y no sólo los fines tiñen el resultado alcanzado y definen el alcance y el significado de lo aprendido por el alumno.

Las teorías tampoco son útiles cuando son difíciles de aplicar en la práctica. Las teorías didácticas están destinadas a describir, explicar y configurar las prácticas de la enseñanza. Son teorías para la acción. Si la dificultad es muy importante e insuperable, las teorías didácticas pierden su sentido pues se distancian demasiado de la práctica, colocándose fuera del horizonte de la acción docente. Toda teoría implica un desafío para la creatividad en la enseñanza, para la dedicación al estudio de los docentes, para su capacidad de transformación de las ideas más generales y abstractas propias de los planteos teóricos en un programa de prácticas cotidianas.

Las teorías no pueden ser ineficaces en la práctica para lograr los fines que se persiguen de acuerdo con las urgencias sociales del momento. Los criterios de pertinencia social de las teorías son los que definirán su utilidad para la enseñanza en el marco de una clara y prepositiva definición de los fines y objetivos que debe perseguir la escuela.

Varios riesgos existen en la concreción de la relación teoría-práctica. Éstos resultan

fundamentalmente del nivel de comprensión que el docente alcanza de la teoría o las teorías en cuestión. La mala comprensión y el empobrecimiento del significado de la teoría por parte de algunos sujetos de la enseñanza no permiten inferir que esas teorías deban ser desechadas. Ante estos peligros de aceptación o rechazo indebido de las teorías, la didáctica, por el contrario, invita a lograr una mejor comprensión de las teorías. Para ello, revisa sus principios, relaciona sus conceptos principales e identifica sus raíces. Efectúa una cuidadosa y consciente profundización de sus significados, realiza una revisión rigurosa de la consistencia teórica de las acciones programadas e implementadas y hace una evaluación tanto de los procesos como de los resultados obtenidos.

Las creencias de los docentes

Las teorías comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de variadas cuestiones tales como la relación entre la enseñanza y las modalidades de la evaluación de los aprendizajes que eligen y cómo se visualizan las posibilidades de aprendizaje de cada alumno, las funciones que como docentes deben cumplir y las misiones que la escuela tiene como resultado de su compromiso con la sociedad y con cada individuo. Estos estudios constituyen un capítulo importante del área de trabajo sobre el pensamiento del profesor y pertenecen al dominio de estudio de los procesos de formación de los docentes. En ellos se encuentra una coincidencia en cuanto a que las creencias de los docentes tienen efectos sobre la enseñanza

y que es imprescindible ocuparse de ellas, ya que los alumnos pueden ser las víctimas de ideas erróneas y prácticas inadecuadas. Estas teorías o creencias no siempre son conscientes o coherentes. Por esta razón, algunos autores señalan con mayor énfasis su carácter implícito (“teorías tácitas” o “conocimiento tácito”). Otros acentúan su carácter subjetivo (“teorías personales” o “creencias”) y algunos se centran en su implicación con la acción (“teorías prácticas”, “teorías-en-acción” o “principios de práctica”). Otros autores registran, fundamentalmente, la modalidad de su formación (“teorías ingenuas”, “teorías del sentido común” o “teorías folk.”). Por tanto, en cada estudio se analiza este complejo objeto desde una perspectiva diferente.

Una cuestión fundamental es la que relaciona la formación o el origen de estas concepciones con sus posibilidades de cambio en el transcurso del proceso de formación de los docentes. Estas creencias, marcadamente conservadoras, permanecen latentes durante el período de formación docente y reaparecen con gran fortaleza cuando el docente se encuentra ante su propia clase y debe iniciar su trabajo. Asimismo estas creencias permiten desarrollar conceptos que dejan una marca indeleble: qué es enseñar, cómo se explican las diferencias individuales que existen entre los alumnos, qué es lo bueno y lo malo en una clase. Sin embargo no está claro cuál es su origen. Pueden ser producto de la crianza, de las experiencias en la vida fuera de la escuela o de las experiencias escolares. James Rath diferencia entre creencias más importantes y otras menos importantes y señala que cuanto más importantes son las creencias, más difíciles son de cambiar. Sostiene que el cambio de las creencias debe efectuarse temprano en la formación para que tenga resultados positivos. Propone que el proceso de formación para la docencia, más que en las creencias, se concentre en la formación de disposiciones, entendidas como conjuntos de acciones que pueden ser observadas. En tanto las creencias que, por cierto, están sosteniendo las disposiciones, no son explícitas y son difíciles de cambiar, algunas disposiciones pueden ser “reforzadas” en el nivel de las conductas. Estas se relacionan con el conocimiento que el docente debe poseer, su capacidad para trabajar con colegas, y su acción en favor de la justicia, la honestidad y la equidad. Cada disposición conduce a desarrollar conjuntos de acciones que resultan menos discutibles u opinables que las creencias.

La didáctica ordinaria o del sentido común

La didáctica ordinaria incluye mitos arcaicos sobre el papel de los docentes, sobre los tipos de docentes y los tipos de alumnos. Plantea ideas acerca de qué es enseñar y cuáles son sus posibilidades y sus límites. Se presenta como un conjunto de ideas generales que se expresan como macroteorías sobre el desarrollo y el aprendizaje y también sobre el destino y el fin de la educación y los fines de la escuela. Tiene una marcada tendencia a hacer generalizaciones y afirmaciones categóricas. En razón de que muchos docentes suelen otorgar un carácter natural a estas concepciones, a las que no someten ni a revisión ni a crítica, tienden a pensar que las creencias que dan lugar a la construcción de la didáctica

ordinaria constituyen una descripción objetiva de la realidad. Creen que están dando cuenta de ésta tal cual ella es y actúan enseñando de acuerdo con esas creencias. Por esta razón, sus concepciones, son normativas, aunque sus defensores crean que se limitan a describir y explicar lo que ocurre cuando se enseña y se aprende. En estas creencias se presupone racionalidad tanto en el educador cuanto en el educando y, particularmente, en la relación que se entabla entre ambos, por consiguiente, el educador, si sabe, enseña bien y, en consecuencia, el alumno aprende. Si el alumno estudia entonces lo indicado por el docente, aprende. Según una u otra concepción, uno y otro docente, los límites de la educabilidad se encuentran en el exterior del alumno, en su situación, o en el interior del alumno, en sus aptitudes. La didáctica ordinaria tiene la índole de una norma de racionalidad: describe y explica por qué y, en consecuencia, prevé. De este modo, la enseñanza se convierte en una actividad calculada, pronosticable en lo positivo y en lo negativo y siempre justificable por el docente en su decurso y sus resultados.

En el discurso de la didáctica ordinaria se exponen lemas pedagógicos que consisten en esquemas prácticos de pensamiento y acción. Son una expresión concentrada de la cultura que, como los refranes y los proverbios, emplean metáforas e implican juicios de valor. En algunas épocas se introducen enunciados en forma de decálogos o expresiones como: “de lo simple a lo complejo”, Enseñanza centrada en el alumno, etc. también se usan metáforas que engloban un mundo de significados: “construir los conocimientos”, “capital cultural”, etc. Así se siguen invocando refranes y proverbios como “La letra con sangre entra”. Su carácter metafórico tiene un alto poder evocador de imágenes que parecen facilitar la interpretación de la realidad y que, al mismo tiempo, producen una descontextualización de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje haciéndolas atemporales y aespaciales. Lo mismo ocurre con el docente y el alumno que son convertidos en personajes de una acción que pretende representar lo universal. La naturaleza de las metáforas cambia según las épocas, primero biológicas, después administrativas, luego económicas, su referencia disciplinaria se asocia al prestigio que se otorga al concepto acuñado.

La didáctica ordinaria cambia según las épocas pero sus concepciones se acumulan arqueológicamente. Lo más antiguo parece quedar sepultado cuando aflora sólo lo nuevo o novísimo. Pero lo antiguo no se desvanece totalmente y vuelve a aparecer en la superficie cuando la voluntad de explicar los procesos que acaecen en el aula así lo exige. Queda guardado en la memoria para su uso en las situaciones en que resulte conveniente apelar a esa noción, momentáneamente abandonada hasta que sea oportuno. Es fácil advertir la falta de cohesión de las teorías en uso, que, si bien están fuertemente arraigadas en el pensamiento y la acción, no son necesariamente coherentes. Pueden, simultáneamente, contradecirse y coexistir. La didáctica ordinaria ofrece un abanico de explicaciones entre las que en cada caso es posible encontrar una respuesta adecuada, que tiene el valor reconocido de lo que está consagrado por la tradición. En la didáctica ordinaria se halla un esquema normativo idealizado que no diferencia lo natural de lo cultural. Tiene la pretensión de verdad que presenta el conocimiento del sentido común. Los principios a los que recurre no se ponen en duda, no hay voluntad expresa de lograr coherencia entre ellos y por esta razón, puede navegar de un extremo al otro cuando resulta ventajoso, con el propósito de encontrar un principio de razonabilidad que permita justificar sean las palabras o las acciones. Fuertemente relacionada con las tradiciones del pensamiento pedagógico la didáctica ordinaria no es una creación de cada docente. Si bien carece de

cohesión en cuanto a las concepciones que le dan origen, no se trata de una creación individual. Las ideas propias de esta didáctica son compartidas por muchos docentes e, incluso, se observa que son corrientes entre padres y alumnos. La didáctica ordinaria es la expresión de concepciones en las que las culturas han dejado sucesivamente su impronta. En ella se manifiestan ideas acerca de cómo se produce la transmisión de conocimientos y su aprendizaje, del papel de los docentes en esa relación y de la visión optimista o pesimista de cada época y situación social que se expresan en las ideas circulantes con respecto a la educación. Entre éstas se encuentran esquemas abstractos que parecen naturales y que guían la acción, como por ejemplo, el supuesto de que “si el alumno lo dice o lo escribe, lo sabe”. Quien acepta esta afirmación sin discusión omite preguntarse si aquello que el alumno dice o escribe en clase o en una instancia de evaluación del aprendizaje es lo que cree realmente o si sólo repite lo que sabe que se espera que él diga o escriba. El docente tampoco se interroga acerca de qué es saber. Se afirma que lo que el docente enseña es verdad. El lenguaje que usa con frecuencia la didáctica ordinaria es el lenguaje cotidiano. Pero adopta términos de la jerga científica, aunque sin el marco teórico en el que ésta tuvo su origen. Reemplaza ese marco por una interpretación en la que lo nuevo se integra, sin colisión, en la

estructura de las creencias preexistentes. De esta manera, aunque incluye conceptos que poseen precisos significados técnicos, éstos se deslizan hacia una interpretación propia que les permite incorporarse al discurso corriente. Producto del desconocimiento de la teoría original o de su mala comprensión, se produce, en consecuencia, un empobrecimiento del significado de esa teoría original. De esta manera se construye una didáctica pseudoerudita.

La didáctica pseudoerudita

Una característica saliente de esta es que está afectada por las modas pedagógicas. Una corriente de pensamiento es súbita e inexplicablemente sustituida por otra. Lo “antiguo” se deja de lado y se adopta, acriticamente, la palabra de los nuevos expertos, sus conceptos, sus obras, sus metáforas. La didáctica pseudoerudita, a diferencia de la didáctica ordinaria, no presenta contradicciones internas sino que tiene una fuerte cohesión de ideas y, si es débil, lo es como producto de los mecanismos de construcción del conocimiento que se han empleado en los procesos de su adopción y asimilación. Carece de raíces y es esta carencia de fortaleza de sus bases teóricas, la modalidad rápida de la sustitución de una convicción por otra, la que determina su distancia respecto de lo que se denomina didáctica erudita y que se caracteriza por contar con bases científicas y filosóficas sólidas y con una historia que permite explicar la aparición de tendencias y corrientes, de principios y conceptos, de estrategias de construcción del conocimiento y de justificación y validación de sus discursos.

La didáctica pseudoerudita es una modalidad de construcción del conocimiento que ataca las bases mismas de la constitución de la didáctica como disciplina. Afectada por la necesidad de resolver difíciles cuestiones prácticas, débil teóricamente, y con la urgencia de poner al día posturas ideológicas, contenidos curriculares y estrategias de enseñanza, sin el tiempo necesario de decantación, los riesgos que la falta de vigilancia conlleva conducen a que mucho de lo bueno de lo “antiguo” se pierda y que mucho de lo “nuevo” resulte ineficaz o inadecuado. La didáctica como disciplina parece carecer de madurez y su rumbo no permite su consolidación teórica. La inmadurez es producto de la superficialidad de las decisiones teóricas que se adoptan. La solidez sólo podrá provenir de la seriedad de las fuentes sobre las que se erija. Se denomina didáctica erudita a la disciplina que se apoya en fuentes serias y rigurosas.

La didáctica erudita

La didáctica erudita es una teoría de la acción pedagógica, una teoría de la enseñanza. Cuando se pregunta qué clase de teoría, se encuentran diversas respuestas en distintos autores. La respuesta depende del concepto de ciencia que se asuma y de la concepción que se tenga acerca de las relaciones que se entablan entre teoría y práctica. Cuando se alejan de las concepciones positivistas de la ciencia, cuando se acepta que en una ciencia pueden coexistir diferentes teorías, cuando éstas cuentan con evidencia fáctica y desarrollan la capacidad para interpretar e intervenir en los procesos relacionados con la enseñanza, cuando se acepta que la ciencia no es necesariamente desinteresada, cuando se entiende que las cuestiones relacionadas con la práctica no son ajenas a la ciencia, este concepto de ciencia puede ser aplicable a la didáctica.

Pero no toda disciplina es científica ni toda teoría tiene las características que se demandan al conocimiento científico. El conocimiento es científico cuando es un pensamiento fundado, cuando es integral y no acepta incoherencias. Su carácter científico exige comprobación de las teorías y la posesión de una base empírica. El conocimiento, el interés y la intervención en la práctica, así como la pluralidad teórica y el carácter normativo pueden conjugarse sin contravenir principios epistemológicos. Por ende, la didáctica es, o al menos puede ser, una ciencia.

De acuerdo con la clasificación de las ciencias en formales y fácticas, y la división de estas últimas en naturales y sociales, se ubica a la didáctica en el campo de las ciencias sociales, en atención a que tiene como objeto de conocimiento a la enseñanza, que es una acción social, una clase específica de acción de intervención social con un propósito propio, la orientación hacia la producción de aprendizajes significativos.

La didáctica como disciplina teórica

El objeto de conocimiento de la didáctica es la enseñanza. La didáctica es una teoría de la enseñanza o, mejor, es un conjunto de teorías de la enseñanza con enfoques diversos; la didáctica se propone describir la enseñanza, explicarla y establecer normas para la acción de enseñar. Su discurso se compone no sólo de teorías que responden a concepciones diferentes, sino, también, de enunciados de diferente carácter. Cuando describe trata de presentar una realidad objetivada y conceptualizada que abarca tanto los actos que se observan en los otros cuanto los procesos mentales y afectivos que se infieren a partir de la comprensión e interpretación de lo observado en uno mismo y en los demás. Cuando explica, la didáctica se ocupa de los componentes de la acción y la situación de enseñanza, de las relaciones entre los componentes, de la naturaleza y los alcances de esas relaciones, así como de la incidencia de las variables y los rasgos de los factores que se logra identificar y que interactúan en la situación didáctica. Procura predecir cuál ha de ser el resultado del juego entre esos factores. La enseñanza se revela, en tanto objeto de conocimiento, con caracteres de impredecibilidad e incertidumbre que no parece que se puedan descartar en los modelos explicativos. Por otra parte, la teoría y la investigación didáctica no se agotan en la descripción y explicación de las acciones y las situaciones de enseñanza. El discurso de la didáctica es prescriptivo y normativo. La didáctica no consiste sólo en describir y explicar sino que supone necesariamente un compromiso con la acción práctica. Su discurso normativo está enderezado a orientar la acción, dice qué y cómo se debe hacer para que la enseñanza sea efectiva, exitosa, lograda, en su intención educativa.

El discurso de la didáctica configura, de esta manera, un texto complejo. En él conviven diversas teorías generales y parciales, descriptivas, explicativas, interpretativas y normativas referidas a los procesos de enseñanza y a sus relaciones con el aprendizaje.

La didáctica está fundada sobre teorías tomadas de diversos campos científicos y filosóficos. Cada teoría didáctica global adopta una postura en el dominio de las teorías del conocimiento, de la naturaleza del conocimiento en cada disciplina, del aprendizaje, del desarrollo, del origen y el desarrollo de las cualidades personales, de las misiones de la escuela, de los fines y alcances de la educación.

La didáctica, en tanto tiene como objeto de conocimiento la enseñanza, y ésta se ocupa del aprendizaje de conocimientos, se relaciona con todas las posibles fuentes de conocimiento y, en especial, con todas las disciplinas. En términos generales, su objeto de conocimiento es la enseñanza. Su desarrollo como disciplina requiere validar el objeto en los términos en los cuales su enfoque teórico define el objeto y que depende del modo en que se construye el conocimiento didáctico, las herramientas conceptuales con las que opera, los problemas que aborda y procura resolver, las formas de enunciación de los discursos teóricos que la constituyen, y, dado el carácter propio de la disciplina, las relaciones que establece entre la teoría y la práctica.

Con frecuencia, la didáctica ha sido considerada una “teoría práctica”, sin estatus científico, sobre la base del argumento de su compromiso con la práctica, interesado en la consecución intencional de determinados valores en la educación. Subyacen a esta postura de negación del carácter científico de la didáctica, dos fundamentos diferentes. Por un lado, una concepción positivista de la ciencia que postula que quedan excluidos los valores en la ciencia. Y, por el otro, la idea de que la enseñanza es arte y no puede sujetarse a normas o reglas de procedimiento.

Si se postula otra concepción de la ciencia, y se atiende a los aportes que otras ciencias hacen a la didáctica y al conocimiento que la disciplina ha ido desarrollando a lo largo de su historia, el programa de construcción de una didáctica como ciencia social es una perspectiva abierta que ya va atravesando etapas que muestran el crecimiento de un corpus con tendencia a la consolidación y al enriquecimiento progresivo. Desde esta postura es posible sostener que hay una relación circular entre saber y actuar, entre conocimiento e interés, entre teoría y práctica, entre conocimiento y decisión.

La didáctica ha sido postulada por diversos autores como una teoría preceptiva y normativa. “Precepto” y “norma” son dos términos considerados,

en algunos casos, como sinónimos y, en otros, como diferentes por su alcance. Ambos aluden al carácter ordenado y mandatario de las proposiciones que componen el discurso. Así, “norma” es una regla que se debe seguir o a la que se deben ajustar las conductas, tareas o actividades y “precepto” es cada una de las instrucciones o reglas que se dan o establecen para el conocimiento o manejo de un arte o facultad. Sus significados son semejantes, pero cuando se encuentran diferencias en el uso o en los diccionarios, ellas se refieren al carácter más general de la norma y al alcance más analítico y específico del precepto. Ambos términos pueden recibir, sin embargo, definiciones programáticas, en el sentido que asigna a este tipo de definición. Las definiciones programáticas, según Scheffler, poseen un propósito moral. Propone

que el objeto de la definición sea de una manera determinada; por lo tanto, debe ser juzgado por el valor de los programas que representa.

Con el propósito de distinguir entre dos modalidades teóricas de la didáctica que en el curso del siglo XX se enfrentaron y dejaron improntas importantes en los sistemas educativos, Camilloni adopta las denominaciones de “didáctica preceptiva” y “didáctica normativa”. La primera, está constituida, en su faz práctica, por enunciados del tipo: “Si se propone alcanzar X objetivo, realice Y acciones de enseñanza, siga estas reglas”. Es una didáctica no comprometida con valores determinados, con aprendizajes de carácter definido, con un proyecto social educativo de alcance especial. Se trata de ser eficaz en el logro de los objetivos, cualesquiera que ellos sean. Las cuestiones relacionadas con los valores son propias de la filosofía de la educación, no pertenecen al campo de la didáctica.

La didáctica normativa, en cambio, en los aspectos relacionados con la práctica, está constituida por enunciados del tipo “«La enseñanza debe perseguir ciertos objetivos, la enseñanza debe promover cierto tipo de aprendizajes, por ejemplo, aprendizajes significativos, la enseñanza debe ser inclusiva de los variados tipos de alumnos””. Es una didáctica comprometida con un proyecto social de política educativa y se propone solucionar los problemas que éste plantea encontrando las mejores soluciones para facilitar la buena enseñanza.

La didáctica como disciplina es una fuente de conocimientos destinada a apoyar la tarea del profesor, a ayudarlo a tomar decisiones en su acción con grupos específicos de alumnos que deben realizar aprendizajes especiales en contextos particulares y en momentos determinados. La didáctica no puede resolver cada uno de estos casos, pero puede brindar apoyo desde la formulación de un discurso destinado a docentes concretos, ni universales ni empíricos o individuales, con enunciados de un cierto grado de generalidad que los docentes individuales, ante la necesidad de resolver cotidianamente los problemas de la enseñanza, deben interpretar. Se denomina “docentes concretos” a los sujetos de los que se ocupa la didáctica. No son sujetos abstractos o universales. Tampoco los docentes considerados individualmente. Son los docentes situados en contextos histórico-sociales que determinan las condiciones de su práctica.

La didáctica es una disciplina estrechamente relacionada con los proyectos sociales y educativos. Tiene un carácter significativamente político, comprometido con la formación de un modelo de hombre y la constitución de un tipo de sociedad.

A distintas concepciones del alumno y de la escuela les corresponden diferentes enfoques de la didáctica

En cuanto a cuál o cuáles son los fines que la didáctica debe postular?, ésta debe construir una propuesta que sea consistente con el tipo de sujetos de la enseñanza (los docentes), la concepción de sujetos del aprendizaje (los alumnos) y el modelo de institución (las escuelas) que surgen de una postulación de propósitos de la educación escolar que responda a la necesidad de educar en los mejores niveles a un número creciente de alumnos diversos, que cada vez serán más en cantidad y más heterogéneos.

En síntesis: la didáctica es una ciencia social pero no es una ciencia autónoma. No es desinteresada, porque está comprometida con proyectos sociales y con la instalación y el desarrollo de los valores de la humanidad en cada uno de los alumnos. Siendo la enseñanza una acción social de intervención, está fuertemente comprometida con la práctica social. Es el resultado del esfuerzo por resolver problemas concretos que se presentan en la práctica social de la educación. Es producto de esfuerzos analíticos de teorización de las acciones y situaciones de enseñanza y sus relaciones con el aprendizaje de los alumnos y los docentes. Se sustenta sobre investigación empírica. No es autónoma, porque se relaciona con otras disciplinas con las que comparte, necesariamente, teorías. Presenta teorías en común con otras ciencias sociales pero también adopta teorías en común con las ciencias naturales. Es descriptiva y explicativa. Es hermenéutica. Es normativa. Es verificable. Es factible. Es científica y es política. Tiene carácter proyectual.

Capítulo 4 El sujeto del discurso didáctico de Camilloni, Alicia R. W.

La autora asigna un lugar destacado al análisis del sujeto al que se dirige el teórico de la didáctica. Plantea la necesidad de analizar al sujeto real a quien se dirige la didáctica al mismo tiempo que señala su ausencia en los textos didácticos o se confunde el sujeto real, histórico, individualmente identificado, con el hombre en general, el ser empírico con el ideal. Recurre a los conceptos de Kant, de Marx y de Piaget para identificar diferentes concepciones del sujeto de la educación.

Indaga a cuál de todas las conceptualizaciones acerca del sujeto se dirige la didáctica, afirmando

que esta disciplina supone la existencia de diversas opciones teóricas, una de las cuales es la elección del sujeto del discurso.

Resumen:

Plantea la hipótesis que se pueden adoptar diversos enfoques del sujeto, pero ellos nunca lo tratan como sujeto empírico, individual y que en ello radica justamente la validez y aplicabilidad de la teoría didáctica. No habla de sujetos empíricos aunque sí requiere que sitúe a los docentes en una sociedad y en un momento histórico.

El pasaje de la teoría al caso individual requiere del docente una habilidad particular que no se suele desarrollar en los procesos de formación de los docentes.

Concluye afirmando que para que la didáctica alcance su valor en la acción, los sujetos empíricos deberán estar preparados para reconstruirla creativamente, decidir y actuar con conocimiento e interés.

Introducción

Entre las tareas que debe emprender una epistemología de la didáctica se encuentra el análisis del carácter del sujeto al que se refiere y al que se dirige el teórico de la didáctica. El sujeto al que, en este caso, se hace referencia, es el docente, ya que se trata de la construcción e interpretación de una teoría de la enseñanza.

La determinación del carácter de este sujeto no sólo permitiría brindar una base para la construcción del discurso sino que ofrecería un marco para la interpretación de su alcance y de sus límites. De aquí podrá devenir también, finalmente, una justificación de la relación que se establece entre el discurso y el actor pedagógico, es decir, el docente, para conducir, finalmente, a una proyección de algunas tareas que deberían estar necesariamente implicadas en el proceso de formación de los docentes.

No es posible pretender homologar los discursos teóricos de la didáctica que se produjeron a lo largo de muchos siglos. Las condiciones de la relación objetividad (¿filosófica?, ¿científica?, ¿práctica?) / subjetividad (¿cultural?, ¿social?, ¿individual?) que ellos planteaban seguramente han cambiado, por los compromisos de los autores con la educación de su tiempo y las concepciones acerca del conocimiento y la verdad también debieron mudar.

Pero dentro de un rango aceptable de transformaciones conceptuales, podría concluirse que el sujeto del discurso ha mantenido un cierto carácter de estabilidad epistemológica.

Es importante analizar, desde la perspectiva de la relación teoría-praxis, que problemas plantea la asunción (que puede ser explícita o implícita) del carácter general del sujeto, cuando éste constituye el eje de una teoría normativa como lo es la didáctica.

La normatividad asocia teoría y acción, El dualismo teoría-praxis, propio del positivismo, tiene su correlato en varios dualismos en los que se abre esa otra separación radical que caracteriza al enfoque: el dualismo sujeto-objeto. Las parejas de diferenciación y oposición o de diferenciación y complementariedad entre hechos o decisiones, o entre conocer y valorar, no se resuelven, para el programa del positivismo o del neopositivismo, por el camino de la argumentación racional, sino que a esta argumentación se deben añadir elementos que pertenecen a otra esfera del pensamiento o a la afectividad.

Según esta perspectiva, el sujeto no puede ser pensado fuera de su relación con el objeto. De otro modo, si se cosificara al objeto, el sujeto, en tanto objeto de la reflexión, sufriría la misma cosificación que el objeto, lo cual lo desnaturalizaría.

Una teoría que vinculara, en cambio, teoría y praxis, ambos como producto integrado del sujeto frente a la realidad, permitiría desreificar tanto al sujeto como al objeto.

Si se atiende al compromiso con una teoría referida a la praxis pedagógica, compromiso en el que reside el carácter esencial de la didáctica, entonces, la concepción acerca del sujeto y su relación con el objeto de conocimiento y acción, así como la resolución dada al problema planteado por los dualismos mencionados antes, serán determinantes del alcance y los límites de la teoría didáctica y de sus efectos sobre la realidad educativa.

El sujeto, los sujetos

¿Sobre quién habla la didáctica? ¿A quién se dirigen los didactas?

El discurso didáctico habla de y se dirige a determinados sujetos: los docentes (maestros, profesores, enseñantes). Los destinatarios de la propuesta son individuos reales. Con particularidades que devienen de sus historias personales y, en especial, de su formación y experiencia profesionales. Su práctica se desarrolla en un lugar geográfico, un momento histórico, una determinada institución, un cierto contenido, un grupo específico de alumnos, con nombres, edades, intereses y necesidades que les son propias.

A todos estos sujetos hace referencia la didáctica. Los supone existentes, reales en su solidez y en su espesor físico, psíquico y social. Pero su presencia señalada en los textos de la disciplina se acentúa a través de su ausencia. Esos sujetos son aquellos de quienes se habla, pero su encarnadura real es, en verdad, omitida.

El término “sujeto” es polisémico, multívoco. Se lo emplea tanto para hacer referencia al hombre en general como al hombre individualmente identificado. En la historia del pensamiento, se encuentran teorías en las que “sujeto” es definido de acuerdo con un marco conceptual que le da su significado. Entre esos muchos sentidos, algunos presentan interés para un análisis epistemológico de la didáctica.

En la filosofía kantiana, por ejemplo, el “sujeto” no es el hombre particular que experimenta sensaciones únicas y elabora conceptos a partir de ellas. Es, en cambio, un sujeto trascendental, en cuya más íntima hondura individual obra una organización general. En ella reside la verdadera humanidad.

Es la “conciencia general”, en la que se configura la función supraindividual de la representación, donde se funda la posibilidad de un pensamiento objetivo, esto es, un pensamiento necesario y con validez universal.

Este sujeto supraindividual permite pensar la humanidad como unidad absoluta. La conciencia empírica individual está sustentada en esa función supraindividual, cuyo conocimiento es necesario para hacer inteligible la experiencia empírica.

En Hegel se encuentra un concepto diferente acerca de cómo debe entenderse al sujeto. “No es lo que hay de externo y fortuito en el yo, aquel “ser así” que aparece más o menos vano y que no debe confundirse con el “ser uno”. Hegel reclama utilizar los términos “abstracto” y “concreto” de manera diferente a la que es habitual en su empleo ordinario. Para Hegel lo abstracto es, unas veces, la representación general vacía, otras veces, lo que hay de formal en el concepto; simplemente, su “contenido no desarrollado”. Lo concreto, por el contrario, es lo que se despliega en especiales y singulares determinaciones, lo general en cuanto mediado por lo individual.

Lo concreto no es lo simplemente individual, tal como aparece ante nuestros sentidos, sino “la individualidad empapada de razón desplegada en su riqueza dialéctica”. El sujeto concreto, diferenciado del sujeto abstracto, es necesario para que el espíritu alcance la conciencia de sí mismo, conciencia que es indispensable para que el espíritu logre su autorrealización.

Así se ve que en Kant, el sujeto considerado individualmente no es sino una expresión de lo supraindividual que le confiere su sentido humano. En Hegel el sujeto no vacío, no formal, es el sujeto concreto. Pero “concreto” no significa lo mismo que “empírico”, pues Hegel diferencia lo concreto de lo que es fortuito y externo. Lo concreto es el despliegue de lo general, el desarrollo histórico dialéctico del concepto. Para este sujeto concreto, la praxis sólo puede ser social, y nunca la de un sujeto aislado.

En un sentido similar, en lo que se refiere a la distinción de dos modos de ser diferentes en el hombre, Marx diferencia al ser real o empírico del hombre, del hombre como tipo ideal, social, autocreativo y productivo. El ser real “es el hombre a quien ha dado forma el grado de desarrollo de las fuerzas productivas en determinado período histórico”. “El tipo ideal es lo que el hombre podría ser si, de acuerdo con ciertos criterios normativos, pudiera usar todas sus capacidades y potencialidades en grado “máximo”.

A la diferencia entre el ser empírico y el tipo ideal, Marx agrega el concepto de ser “concreto”, que está definido por sus intereses reales, los que corresponden a las condiciones sociales que enmarcan su vida.

El ente humano, es el conjunto de las relaciones sociales. Como ser empírico, sus deseos e intereses, su conciencia, pueden no coincidir con sus intereses reales. De allí los conceptos de “falsa conciencia” e “ideología”, que

son considerados producto de las experiencias subjetivas de la alienación objetiva, esto es, de la relación del sujeto con la base material del proceso de la producción social.

Así, sujeto empírico, sujeto concreto y sujeto abstracto son tres modos diferentes de concebir al sujeto de que se habla y que corresponden también a tres formas diversas en las que se puede pensar al destinatario de un discurso teórico.

De entre las parejas de conceptos que han ido apareciendo en la presentación de las distintas concepciones del sujeto, parece posible construir tres categorías:

lo formal, simple y abstracto, lo empírico e individual,
lo concreto y complejo.

Desde otro punto de vista y a partir de un sistema diferente de categorización, Jean Piaget distingue entre dos constructos teóricos que se le ofrecen como posibilidad teórica: el “sujeto individual” y el “sujeto epistémico”, y opta por uno de ellos.

Al momento de plantear la cuestión de la objetividad en la ciencia, no excluye la necesidad de una actividad del sujeto en el acto del conocimiento, pero presenta dos modos de conceptualización del sujeto:

- el sujeto individual: “lo que sigue siendo propio de tal o cual individuo”, y
- el sujeto epistémico: “lo común a todos los sujetos de un mismo nivel de desarrollo, independientemente de las diferencias individuales”.

La relación entre el sujeto individual y el sujeto epistémico no es simple, pero el análisis ha de privilegiar al sujeto epistémico: “Lo propio del conocimiento científico estriba en llegar a una objetividad cada vez más rigurosa mediante un doble movimiento de adecuación respecto del objeto y de descentración del sujeto individual con respecto al sujeto epistémico”.

El discurso didáctico

Si se acepta partir de una revisión crítica de los conceptos de ciencia y de ciencia social que sostiene el neopositivismo, es posible argüir que una disciplina puede tener carácter científico aun cuando, en su dominio de conocimiento, permita la coexistencia de diferentes teorías, paradigmas o programas de investigación científica, todos o, en su mayor parte, en pugna unos con otros; esté impregnada de valores, ya que no hay discurso didáctico neutro; y tenga, finalmente, un propósito y una forma de enunciación en los que la normatividad no puede estar ausente, aun cuando no sea imperativo que ella cubra todo el campo que es desarrollado por la teoría de la enseñanza.

El texto disciplinario de la didáctica supone la existencia de diversas opciones teóricas, una de las cuales es la elección del sujeto del discurso.

El profesor, los profesores

Los textos que se incluyen en la disciplina demarcada como didáctica, presentan hoy distintas concepciones acerca de la noción que se ha denominado “sujeto del discurso”, esto es, el enseñante.

Según el enfoque teórico adoptado, este sujeto es tratado como sujeto universal, sin determinaciones adicionales, o como sujeto concreto, a veces. Nunca es tratado como sujeto empírico, individual.

Se habla de él como sujeto universal, como si fuera un ser no individuado, aunque no necesariamente conceptualice de la misma forma a sus alumnos. La normativa didáctica se presume generalizaba y de allí nace la fuerza que se le otorga al discurso. Este último se asume como fruto de un conocimiento objetivo y, por lo tanto, como necesario, no contingente.

El carácter de conocimiento necesario también está presente en algún planteo en el que el sujeto es conceptualizado como sujeto concreto. Y esto es así porque las determinaciones que lo definen como “concreto” provienen de influencias o condicionamientos exteriores al sujeto, ya que son de orden estructural. Será imposible ignorarlas, aunque la propuesta didáctica respondiera a un enfoque emancipador o transformador de la realidad y se propusiera su modificación. Este es uno de los problemas que le plantean las teorías reproductivistas a la didáctica.

Frente a un discurso preñado de reglas, como es el discurso didáctico, el intérprete, sujeto y destinatario a la vez, debe penetrar a través de los contenidos manifiestos, para reconstruir su significado teórico-práctico en términos que permitan iluminar la situación particular y la interpretación que de ella se hace.

No puede limitarse a derivar una regla de acción, porque si así lo hiciera, se perdería el carácter teórico y general o concreto del discurso. Que éste sea universal o concreto es el producto de una concepción del mundo, de la sociedad, del conocimiento y de la ciencia.

El sujeto empírico es el intérprete de un texto que le está dirigido y que también lo ignora. La omisión es tanto más completa cuanto más universal pretenda ser la teoría. Pero en ambos casos, se trate de un sujeto universal o de un sujeto concreto, el empleo de la teoría didáctica en la acción pedagógica exige siempre un esfuerzo de acomodación.

Ninguna teoría permitirá pasar al caso individual sin una mediación, fruto de la reflexión crítica y de la decisión creativa. Éste es el aporte, su alcance y su límite, que la teoría didáctica puede hacer a la práctica pedagógica.

Realizar la transducción de la teoría requiere del docente una habilidad particular. Esta habilidad no se suele desarrollar en los procesos de formación de docentes lo que torna imposible la utilización efectiva de la teoría didáctica.

La teoría didáctica adquiere mayor validez y aplicabilidad en la medida en que no habla de sujetos empíricos, aunque sí requiere que sitúe a los docentes en una sociedad y un momento histórico y que se plantee como proyecto de transformación para el mejoramiento de la realidad de la educación. Pero para que alcance su valor en la acción, los sujetos empíricos deberán estar preparados para reconstruirla creativamente, decidir y actuar, con conocimiento e interés.

Capítulo 5 Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo Cols, Estela

En este capítulo la autora realiza un análisis retrospectivo del desarrollo del pensamiento didáctico con el propósito de encontrar aquellos mojonos que marcaron la aparición de temas y problemas de interés para los didactas.

Caracteriza las preocupaciones dominantes en diferentes momentos históricos, las tendencias y puntos de discusión, con el intento de sondear las raíces de algunas líneas de pensamiento didáctico que aún hoy siguen vigentes.

Así, analiza los orígenes de la didáctica, desde el contexto histórico de la Europa del siglo XVII, la búsqueda de bases científicas del conocimiento pedagógico que, si bien encuentra sus raíces en el racionalismo del siglo XVIII, cobra particular importancia hacia fines del siglo XIX. Identifica el papel que en diferentes momentos históricos ha desempeñado la psicología infantil para la teoría didáctica.

Indaga acerca del papel del alumno, y la evolución del lugar que han tenido los contenidos y los propósitos dentro de la teoría curricular, así como la inclusión cada vez más acentuada de enfoques que tienen en cuenta las interacciones en el aula y los aprendizajes sociales.

Concluye el capítulo con una descripción sucinta de las tendencias que han caracterizado al campo de la didáctica en las últimas décadas, en especial del constructivismo y sus diversos matices.

Diversidad de tradiciones acerca de la enseñanza: el interés de mirar hacia atrás

Desde sus inicios en la época moderna, la didáctica se distinguió por su interés en la enseñanza. Pero estudiar la enseñanza es, entenderla como un objeto histórico, cambiante. A través del tiempo, se complejizaron enormemente las tareas ligadas a la actividad de enseñanza, se diversificaron sus ámbitos y nuevos actores comenzaron a formar parte de ella. Por esta razón, el curso de la constitución

disciplinaria de la didáctica no es escindible de las transformaciones que tuvieron lugar en los procesos de escolarización. Su construcción no obedece sólo a patrones de índole académica sino que está sujeta a la influencia de transformaciones sociales más amplias y a las características que asumen las prácticas educativas en cada momento.

Si bien la definición de la enseñanza como objeto de estudio del didacta se asienta en una histórica y fecunda tradición de pensamiento, es posible reconocer variantes en algunos países en lo que respecta a la configuración del campo pedagógico y al tipo de relaciones que se establecen entre las diferentes disciplinas que lo constituyen. Por tanto la demarcación de límites no

es sencilla. En Argentina, como en otros países de América y de Europa continental, existe una importante vertiente de reflexión didáctica que puede ser rastreada a través de la historia y que ocupa un lugar destacado en la formación de docentes y especialistas en educación. A su vez, desde 1960 en adelante, la didáctica incorporó progresivamente las preocupaciones y desarrollos provenientes de la teoría curricular.

Sin embargo, en los países anglosajones la situación es diferente. En los Estados Unidos, por ejemplo, gran parte de los modelos y propuestas acerca de la enseñanza han sido producidos por psicólogos, sobre la base de teorías acerca del aprendizaje y del desarrollo. Del mismo modo, la teoría curricular, que ha tenido una gran expansión en ese país desde las primeras décadas del siglo XX, integró en el ámbito de sus intereses un conjunto de temas relativos a la enseñanza y el aprendizaje escolar. En cambio, junto a la teoría curricular existe una línea de reflexión pedagógica cuyos intereses son afines al pensamiento didáctico de la Europa continental. En Brasil las dos tradiciones - didáctica y curricular- se encuentran sólidamente establecidas y presentan una producción propia que se asienta en ámbitos institucionales demarcados

En el escenario de la didáctica conviven hoy múltiples líneas de producción teórica. A través del tiempo, se fueron delineando distintas corrientes que se diferencian en función de las dimensiones que incorporan, los marcos de referencia que emplean y los propósitos que persiguen en sus trabajos. Esta diversificación obedece en gran medida a la complejidad propia del objeto en estudio. Pero también es el resultado de la influencia de investigadores de variadas orientaciones disciplinarias y teóricas -sociológica, antropológica, psicológica, lingüística, sociolingüística y micropolítica— que se han volcado en las últimas décadas al estudio de las prácticas de enseñanza y la clase escolar.

En los albores del pensamiento didáctico: la cuestión del método y la impronta normativa

Los orígenes de la disciplina deben ser buscados en la Europa continental del siglo XVII. El contexto de la época estaba marcado por cambios profundos en los ideales pedagógicos, la Reforma y la Contrarreforma religiosa y la construcción de utopías pedagógicas y sociales. Al mismo tiempo, se habían producido importantes transformaciones de orden sociopolítico y económico a partir del acceso al poder de una burguesía en ascenso en Inglaterra y los Países Bajos y el desarrollo de nuevos modos de producción que pusieron fin a las corporaciones artesanales.

El humanismo europeo del siglo XVI se caracterizó por la creación de proyectos concretos orientados a instituir un nuevo tipo de escuelas. Asimismo, afirmó la finalidad civil de la educación tanto del ciudadano como del gentilhomme y el gobernante. Las escuelas humanísticas, frecuentadas por una masa creciente de estudiantes “resbalaban más y más hacia un formalismo pedante, con métodos de pura memorización y una disciplina mecánica”. La utopía constituyó una expresión del pensamiento de la época que da cuenta de una profunda crítica de los usos pedagógicos vigentes. En ella se plasman algunos de los principios que están en la base de la educación moderna: la universalidad del contenido de la instrucción, su carácter moderno y científico, una didáctica revolucionaria, el paralelismo de instrucción y trabajo.

Según describe Hamilton, durante los siglos XV y XVI, las prácticas educativas medievales sufrieron un proceso de reordenación que se materializó en el surgimiento de términos como “clase” y “currículo”. Asimismo, la propia idea de método adquirió en este contexto una significación particular, fuertemente asociada a la significación de la palabra “currículo”. En tiempos anteriores, el método -en su sentido clásico tomado del griego- era un marco de procedimientos de investigación o análisis, pero no encerraba la idea de establecer líneas maestras que pudieran ser rápidamente asimiladas y aplicadas. En cambio, los dialécticos del Renacimiento tardío otorgaron a la

dialéctica un sesgo más práctico y la orientaron de modo más directo a alcanzar la concisión secuencial y la facilidad de comunicación. Sus manuales sustituyeron las abundantes reglas por una serie de preceptos simples y condensados que intentaban ayudar a los estudiantes a extraer de un modo más fácil las verdades inscritas en los escritos y discursos de los grandes pensadores.

En parte, fue esta reformulación de la dialéctica la que dio al “método” su nueva “linealidad”.

En este período culmina un movimiento más amplio a través del cual la relación entre la pedagogía y la didáctica comenzó a tomar una forma más elaborada. Lo que tuvo lugar fue un vuelco de la atención hacia el tema de la enseñanza, más que el aprendizaje. Este viraje hacia el problema de las formas de transmisión se originó por la confluencia de cinco procesos: la circulación de literatura sobre la instrucción destinada a docentes; la consolidación de los programas de estudios, que se establecieron como la definición del contenido de la instrucción; la organización de la instrucción según trayectos a través del mapa del conocimiento; la estructuración del conocimiento en torno a un marco de procedimientos para su presentación, y la síntesis del conjunto de ideas acerca del contenido, la trayectoria y la organización de la enseñanza en torno de la idea de método. De este modo, la instrucción humanista se formalizó e institucionalizó y sus enseñanzas estuvieron disponibles para un sector más amplio de la sociedad: "El resultado de esta formalización fue que el curriculum comenzó a significar un cuerpo fijo de enseñanzas (doctrinas) que pudieran ser transmitidas utilizando una tecnología instructiva (la didáctica), válida para todos los estudiantes».

Por su parte, el movimiento de la Reforma introdujo cambios importantes en materia de política educativa: la afirmación del principio de la instrucción universal, la creación de escuelas populares, el control de la instrucción por parte de las autoridades laicas, una creciente fisonomía nacional de la educación en los diversos países.

En este marco, la obra de los primeros didactas enfoca abiertamente la cuestión de la enseñanza y presenta una propuesta metódica para enfrentar el problema de la transmisión en el seno del nuevo dispositivo escolar. En este sentido la obra prototípica es la Didáctica Magna de Juan Amos Comenio. Su declaración de propósitos ilustra las notas distintivas del pensamiento del autor: la didáctica como un artificio al servicio de un ideal pansófico (enseñar todo a todos), la necesidad de enseñar rápido y eficazmente, la orientación realista de su pedagogía y la búsqueda de un método natural.

De su obra es importante destacar los siguientes rasgos: en primer lugar, la didáctica es entendida como una teoría normativa orientada hacia la práctica, que tiene por finalidad el desarrollo de un método general de enseñanza en el contexto de las escuelas comunes. Por ello, difícilmente pueda comprenderse el planteo metodológico sin inscribirlo en este interés más amplio de organizar la transmisión de nuevos conocimientos en el seno del dispositivo escolar. El esquema de gradualidad y simultaneidad de la enseñanza ofreció un modo posible de hacerlo.

Por otra parte, el conocimiento didáctico está fuertemente emparentado con la formulación de reglas y principios de acción. Estas recomendaciones están arraigadas en posiciones filosóficas, pedagógicas y políticas en cuyo marco cobran sentido. El peso del fundamento religioso en la pedagogía de Comenio y la propuesta de reforma educativa destinada a concretar el ideal pansófico de educación recuerdan que la didáctica nació articulada a proyectos más amplios. Según Weimberg Comenio fue un humanista que “trató de conciliar fe y saber, conciencia moral y actividad política, volcando todos los esfuerzos por sentar los fundamentos científicos de una avanzada educación”.

El problema del método adquiere un lugar estructurante en el pensamiento comeniano. Su pedagogía responde a la necesidad de renovar el propio contenido a transmitir y a la búsqueda de una traducción acorde de una serie de conocimientos que hasta ese momento no circulaban en el ámbito escolar. Las preocupaciones de Comenio se centran en la reelaboración de toda la enciclopedia del saber y su adecuación sistemática a las posibilidades de los niños. Por lo tanto comienzan a incorporarse al contenido escolar nuevas áreas de conocimiento, particularmente las ciencias.

La aspiración universalista constituye otro aspecto del pensamiento comeniano. Aunque Comenio reconoce la especificidad de los distintos tipos de saber, prima en él la confianza en hallar un método de validez general, susceptible de ser aplicado de modo invariable más allá de la diversidad de las situaciones particulares en las que la enseñanza tiene lugar: sólo hay un método natural para todas las ciencias, como también es uno solo el método para todas las artes y lenguas. La variación o diversidad es insignificante para poder constituir una nueva especie, y se desprende de la prudencia del que enseña, en lo referente a cada lengua o arte, y de la capacidad y aprovechamiento de los que aprenden”.

De aquí en más, la cuestión metodológica permanecerá como un símbolo de la reflexión didáctica, asumiendo una variedad de matices. Tal es el caso de Johann F. Herbart. Para él, el fin de la educación

es la formación del carácter moral, y los principios sobre los que edifica su pedagogía son el gobierno, la instrucción y la disciplina. Por esta razón, sólo la ética puede brindar los fundamentos para la definición de las finalidades educativas. A su vez, la psicología aportará las bases científicas relativas a cómo llevar a cabo el proceso de transmisión.

El modelo de Herbart incorpora el tratamiento de los diferentes polos de la tríada didáctica -el sujeto que conoce, el objeto de conocimiento y el maestro- y propone un camino metodológico que se deriva del modo en que él interpreta el proceso por el cual se adquieren las ideas. Construye un método instruccional compuesto por los siguientes pasos o etapas sobre la base de sus ideas psicológicas acerca del interés y la cognición humana:

1. Claridad en la presentación del contenido (etapa de demostración del objeto).
2. Asociación de un contenido con otro asimilado anteriormente por el alumno (etapa de comparación).
3. Sistema, por el cual el nuevo elemento es colocado dentro de un todo ordenado (etapa de generalización).
4. Método o aplicación a situaciones concretas de los conocimientos adquiridos (etapa de aplicación).

La difusión y valorización del pensamiento de Herbart se produce hacia fines del siglo XIX, momento en que se crearon asociaciones herbartianas en Europa y los Estados Unidos. Fueron sus seguidores quienes enfatizaron el componente metodológico de su obra y efectuaron una aplicación algo abusiva del esquema de los pasos formales, aun cuando él había desarrollado una teoría educativa mucho más amplia y comprensiva. Se produce así una “extracción” de la didáctica del marco general de la teoría herbartiana. En momentos de expansión de los sistemas educativos, el modelo herbartiano ofrecía una gran adaptabilidad para resolver los incipientes problemas de la enseñanza masiva y organizar el trabajo del profesor.

El énfasis en la rigurosa aplicación del método otorgó una impronta formalista a estas primeras teorizaciones didácticas, El formalismo reside en que la estructuración del trabajo didáctico no está dada por el contenido de enseñanza ni por las características del sujeto que aprende sino que deriva de la creencia en el método único. Sin embargo, la búsqueda del mejor método, constituye un rasgo que aparecerá en reiteradas ocasiones -y bajo diferentes signos- en el pensamiento didáctico.

La búsqueda de bases científicas y la explicación del aprendizaje

La pregunta por el carácter científico del conocimiento pedagógico cobra una particular importancia hacia fines del siglo XIX, aunque la preocupación ya estaba instalada desde tiempo atrás. La idea de una pedagogía científica basada en la experimentación hunde sus raíces en el racionalismo del siglo XVIII. Pueden señalarse diversas instancias precursoras. Una de ellos es nuevamente la obra de Herbart, considerada como el primer intento sistemático por desarrollar una teoría pedagógica de carácter científico. En sus Primeras lecciones sobre Pedagogía, señala que la ciencia implica una coordinación de postulados que constituyen una totalidad de ideas y que en lo posible proceden unos de otros como consecuencias de principios y como principios de fundamentos

Si bien esto puede considerarse como antecedente importante, el verdadero punto de inflexión se produce hacia fines del siglo XIX, con el advenimiento de la psicología como disciplina experimental. En Alemania, Wilhelm Wundt publica su Psicología fisiológica y abre el primer laboratorio de psicología científica. Rudolf Lochner dará un impulso notable a la pedagogía experimental durante las primeras décadas del siglo XX. En sus trabajos, pugna por otorgar carácter científico a la pedagogía a través de su separación tanto de la filosofía como de la práctica pedagógica.

El clima intelectual de la época, signado por el positivismo, ofreció un escenario propicio para el afianzamiento de una tendencia científicista y experimentalista en diferentes países. Se crea el primer laboratorio de psicología científica experimental en los Estados Unidos con el propósito de estudiar el pensamiento y el aprendizaje de los niños.

En el contexto francés, Antoine Cournot aparece como uno de los precursores de la pedagogía experimental. En sus escritos, sitúa a la pedagogía dentro de las disciplinas experimentales. Pero es Alfred Binet, psicólogo de la infancia y pionero en el empleo de tests, quien inspiró de modo directo el desarrollo de la pedagogía experimental en ese país. Realizó estudios sobre la fatiga del escolar;

desarrolló escalas métricas y pruebas para la medición de las aptitudes de los niños y del grado de instrucción y analizó la relación entre el éxito escolar y el nivel sociocultural.

Los psicólogos de EE.UU. se vuelcan hacia el estudio de las cuestiones educativas y el movimiento se despliega con fuerza en distintas líneas. Hay cuatro tendencias principales en el contexto estadounidense: la producción de pruebas de instrucción, la elaboración de escalas objetivas de evaluación de productos escolares, la instauración de escalas de cotización relativa a los resultados escolares y a los materiales escolares y la didáctica experimental, con dos grandes escuelas: la escuela de Nueva York y la de Chicago. La obra de Edward Thorndike es expresión de esta tendencia metrológica y de la desconfianza en el desarrollo de métodos y propuestas pedagógicas sin una sólida base científica. Su trabajo cubre casi todos los problemas de la pedagogía experimental de la época, y su impacto en la educación estadounidense ha sido reconocido por representantes de diversas posiciones teóricas. Sobre la base de una psicología conductista, realizó estudios sobre el aprendizaje, sobre pruebas escolares y escalas, sobre la enseñanza de la aritmética y sobre manuales escolares.

En la Argentina, el pensamiento positivista y científicista también tiene un lugar preponderante hasta 1920, momento en que se produce el avance de posiciones espiritualistas. Aunque hay discusiones entre los historiadores acerca de la existencia de una “pedagogía positivista”, no hay dudas de que esta corriente tuvo un considerable impacto en la propia definición de científicidad y en el establecimiento de este criterio como único parámetro de validación de las propuestas pedagógicas. Víctor Mercante es una figura destacada en este sentido. Fue un positivista ortodoxo, que buscó estructurar una pedagogía científica, sobre fundamentos psicológicos y biológicos, basada en la observación de miles de niños y adolescentes en el Laboratorio de Paidología -término que significa “estudio del alumno”, que fundó en la Universidad Nacional de La Plata. En la obra de Mercante la ciencia de la educación aparece como un ámbito propio, separado de la filosofía y de la sociología.

Este capítulo en la historia del pensamiento pedagógico establece los cimientos de un nuevo modo de enfocar los problemas pedagógicos. En consonancia con el espíritu de la época, se instala con fuerza la necesidad de dotar de bases científicas a las prácticas de enseñanza. Los métodos se derivarán de la investigación psicológica infantil de carácter empírico, preferentemente cuantitativa y experimental.

En este proceso, la psicología juega un papel decisivo. Tal como afirma Caimilloni: “El descubrimiento fundamental que da origen a la Didáctica y a esa fuerte relación entre la Psicología y la Didáctica es que el aprendizaje no es isomórfico ni se corresponde término a término, ni responde a las mismas secuencias que las lógicas de construcción de las disciplinas”. La idea de que el estudio psicológico de los educandos provee los fundamentos necesarios para el diseño de propuestas didácticas se afirma como un principio

incuestionable entre quienes se ocupan de la enseñanza. Y de aquí en adelante, los lazos que vinculan la didáctica con la psicología serán cada vez más estrechos. Por ello, es posible reconocer la presencia de teorías psicológicas de base en gran parte de los modelos de enseñanza desarrollados en el siglo XX.

La historia de las relaciones entre psicología y didáctica no está libre, de posiciones reduccionistas que asimilaron el planteo didáctico al plano psicológico y omitieron el debate acerca de la cuestión teleológica. Éste es un rasgo evidente en algunos de los investigadores de esta época, pero no es un atributo exclusivo de ellos. El problema reaparecerá en desarrollos didácticos ulteriores y perdurará por mucho tiempo, aun hacia mediados y fines del siglo XX momento en que se difunden una serie de planteamientos críticos.

En algunos autores, a la posición psicologista se añade un abordaje científico-técnico de los problemas de la enseñanza. Tal es el caso de Skinner, quien acomete el desafío de edificar una tecnología de la enseñanza. Desarrolla una importante serie de investigaciones que lo consagrarán como otro importante exponente del programa conductista en el campo educativo. A partir de su teoría del condicionamiento operante, propone el modelo de la instrucción programada y defiende el empleo de máquinas de enseñanza en las escuelas. Sus ideas tendrán una fuerte influencia en la programación de la enseñanza, el diseño de materiales curriculares y la evaluación. En esta perspectiva, la tecnología de la enseñanza, derivada del análisis científico del comportamiento, es la clave para mejorar la enseñanza, hacerla más eficaz y aumentar la productividad del profesor.

Sin embargo, no fueron sólo los psicólogos del aprendizaje quienes procuraron cimentar las decisiones relativas a la enseñanza sobre bases científicas. La confianza excesiva en la investigación para el desarrollo de propuestas de mejora de la actividad docente se expresa también entre quienes desarrollaron, desde mediados del siglo XX en adelante, estudios empíricos acerca de la enseñanza.

Se trata del programa conocido como “proceso-producto”, que reúne un importante número de investigaciones de corte correlacional, en su mayoría llevados a cabo entre 1955 y fines de la década del setenta en los Estados Unidos, pero cuyo impacto fue significativo también en Inglaterra, Alemania y Francia. El punto de coincidencia entre estos trabajos es su tendencia a considerar la conducta del profesor como una variable independiente que puede tener efectos considerables sobre las conductas y las vivencias de los alumnos. En un trabajo clásico, Dunkin y Biddle presentan un modelo en el que clasifican las variables relativas a la enseñanza en cuatro grupos: variables premonitorias (experiencia formativa del profesor, experiencia laboral, propiedades del profesor), variables de contexto (características de los alumnos, contexto de la escuela y la comunidad, contexto del aula), variables de proceso (comportamientos observables de profesores y alumnos en clase, cambios observables en el comportamiento de los alumnos), variables de producto (progreso inmediato en el alumno, progresos a largo plazo).

El niño a escena: métodos activos y autoestructuración

Los inicios de la tradición paidocéntrica en pedagogía conducen al siglo XVIII, al pensamiento de Jean J. Rousseau. Los principios de “educación negativa” -o de método inactivo- y de educación natural son complementarios en su obra Emilio o de la educación. El método inactivo es posible porque en la intimidad del niño existe un principio activo; justamente, la educación natural permite el despliegue de fuerzas activas y disposiciones que forman la naturaleza del hombre. Su desarrollo se promueve mediante una intervención educativa indirecta, es decir, predisponiendo las situaciones que mejor respondan a las necesidades de actividad del alumno

Dos tesis pedagógicas pugnarán por establecerse a partir de este momento: “En una se quiere enseñar, instruir, formar. Se enseña una materia a los niños, es decir que se da la relación entre dos objetos: la materia y el niño; desde el exterior, se sustrae al alumno de su estado de niño, se le dirige, se le modela y se le equipa. Tal es la tesis antigua, ha gozado siempre de partidarios a pesar de las críticas y de las variantes de que ha sido objeto. La antítesis se precisa después de Rousseau, cuando se declara que el alumno lleva en sí mismo los medios para lograr su propio desarrollo, sobre todo en lo intelectual y lo moral, y que toda acción que intervenga en él desde el exterior no hará sino deformarlo u obstaculizarlo”.

Si bien hay diferencias en lo que respecta al modelo pedagógico propuesto, el pensamiento paidocéntrico también encuentra expresión en Johann H. Pestalozzi. En particular, por su defensa del interés como uno de los pilares de toda intervención pedagógica como por la primacía otorgada a la actividad del niño y la experiencia directa como principios centrales desde el punto de vista metodológico.

Sin embargo, entre fines del siglo XIX y principios del XX el movimiento alcanza su punto máximo de concreción, dando lugar a una “revolución copernicana”. Este giro se produce en una atmósfera marcada por una enérgica crítica a la escuela vigente -llamada “tradicional” por los pedagogos escolanovistas- y por el impulso de innovación en los sistemas y métodos de enseñanza. A su vez, en su surgimiento no puede dejar de advertirse la influencia de los estudios del desarrollo infantil anteriormente descriptos. Estas investigaciones ofrecieron nuevas referencias psicológicas a la pedagogía e impulsaron una visión renovada de la infancia. Lo que se ha denominado Escuela Nueva constituye un movimiento amplio que cobija dentro de sí una gran cantidad de autores y propuestas pedagógicas que presentan un grado considerable de heterogeneidad. La especificidad de cada versión quedó plasmada en la denominación propia que tuvo la corriente en cada contexto: “escuela progresiva”, “escuela activa”, “escuela nueva”, “escuela moderna”.

La obra de John Dewey constituye, uno de los cimientos sobre los que se construye una nueva manera de pensar la educación: sus propósitos y su contenido, el lugar del docente y del alumno. Sobre la base de principios filosóficos y políticos y de un conjunto de ideas de orden psicológico acerca del concepto de experiencia y su lugar en el aprendizaje, traza un modelo pedagógico alternativo a la escuela tradicional. La educación es para él “una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia que da sentido a la experiencia que se tiene y aumenta la capacidad para dirigir el curso de la subsiguiente”. Al asumir esta posición, Dewey trataba de tomar distancia tanto de lo que denominaba “visiones retrospectivas” de la educación -que entienden a la educación como un “intento de acomodación del futuro al pasado”- como de las “prospectivas” -que utilizan el pasado como un recurso para desarrollar el futuro-.

Dewey incluyó también propuestas relativas a la organización de los programas escolares. En tal

sentido, señala la necesidad de que las materias marquen una diferenciación gradual partiendo de la primitiva unidad de la vida social y de que las experiencias actuales del alumno constituyan el centro de toda propuesta educativa.

En Europa, la figura precursora de Georg Kerchensteiner impulsó importantes transformaciones en la enseñanza de la lectura, y a través de su pedagogía procuró instalar el concepto de “trabajo educativo” en la escuela, entendido por él en un sentido físico y espiritual. En este continente, las primeras décadas del siglo XX llevan el sello de una proliferación de ideas, proyectos y desarrollos innovadores: Edouard Claparède promovió la educación basada en las funciones vitales del sujeto-de allí el nombre de “educación funcional”-; Ovide Decroly propuso la organización de la enseñanza sobre la base del método de los “centros de interés”; María Montessori desarrolló la idea de una “pedagogía científica” basada en la autoeducación del niño; Roger Cousinet impulsó el “método de trabajo en equipos”, y Celeslin Freinet estableció la actividad del niño y la incorporación del trabajo como los principios pedagógicos sobre los cuales debía construirse la “escuela moderna francesa”.

La denominada escuela tradicional es el blanco al cual se dirigen todas las críticas. Ella representa la pasividad, la disciplina externa, el enciclopedismo y el aprendizaje memorístico.

Frente a este cuadro, se afirman los postulados que serán las banderas de la corriente: el desarrollo intelectual, moral y social del niño como propósito educativo, el naturalismo y la idea de educación negativa, la globalización como criterio para la organización del currículo y el respeto de los intereses y necesidades del niño en la selección del contenido y las actividades, la promoción de métodos basados en la actividad del niño, el énfasis en la autoestructuración de la tarea y la preferencia por modos indirectos de intervención docente.

Así, en un contexto mareado por los impulsos de renovación, el ideario escolanovista tuvo una impresionante difusión y aceptación. Asimismo, se desarrollaron acciones tendientes a la institucionalización del movimiento y su internacionalización.

En Argentina, el movimiento de la Escuela Nueva presentó diferentes facetas. Los principios de este movimiento fueron fragmentarios y asistemáticos, sin responder a un programa organizado. Sin embargo, estuvo presente durante mucho tiempo, como una forma de “underground pedagógico”, en el que es posible reconocer la cercanía con las ideas educacionales de Decroly, Montessori y con los autores de la línea anglosajona, tanto la inglesa como la sustentada por Dewey. Más allá de su dispersión, hay registros del impacto del ideario escolanovista en la reforma desarrollada por José Rezzano en la ciudad de Buenos Aires hacia 1920 y en una serie de innovaciones llevadas a cabo por Carlos Vergara en Mercedes entre 1887 y 1890.

En suma, los pedagogos escolanovistas abordaron un vasto espectro de cuestiones pedagógicas: la función de la escuela, el contenido de la educación, la relación pedagógica, el método y los materiales de enseñanza. Pero fue en el plano de los métodos donde el movimiento tuvo su mayor producción e impacto. Asimismo tienen una importancia capital a las bases psicológicas -e incluso médicas, en algunos casos- en la determinación del método. Y es visible la preocupación por dotar de carácter científico al conocimiento pedagógico y didáctico. Es importante resaltar que la inclusión del análisis ideológico de la empresa educativa permite inscribir la cuestión metodológica en el marco de la construcción de un proyecto pedagógico más amplio. Las orientaciones de los autores en este sentido son diversas y en virtud de ello el movimiento presentó a veces un carácter contradictorio. Sin embargo, más allá de las diferencias entre los representantes en cuanto a la orientación de las finalidades educativas, es indudable que los métodos y las técnicas no tienen en la pedagogía escolanovista un valor independiente de aquéllas. Por el contrario, la articulación entre ambas dimensiones constituye un rasgo destacado en diferentes oportunidades.

En el plano didáctico, crucial importancia tiene la idea de actividad del alumno, que se levantara de allí en más como una divisoria de aguas entre propuestas y autores de diverso signo. Asimismo, el principio de “aprender haciendo” está en la base de muchos de los lemas pedagógicos que pueblan el discurso docente, particularmente en el nivel inicial y primario. El énfasis en la actividad del alumno fue, en primer lugar, un asunto de ciencia, reivindicado una y otra vez por las investigaciones psicológicas. Pero el postulado científico no tardó en convertirse en un asunto de doctrina, del que se valen políticos y reformadores para apelar a los educadores en pos de la renovación de las prácticas de enseñanza.

Esta inclinación perdura hasta nuestros días y se ha reeditado en planteos de autores inscriptos en corrientes diversas. Como por ejemplo la preferencia de Piaget por los métodos activos. Asimismo, la promoción de la actividad autoestructurante del niño fue una de las cualidades que distinguieron a los

primeros intentos de llevar la teoría piagetiana al ámbito de la escuela inicial y primaria. Esta idea estuvo asociada, también, al establecimiento de la autonomía moral e intelectual como objetivo educativo, tanto en los desarrollos iniciales como en otros más recientes.

También se han elaborado propuestas centradas en el sujeto y en el fomento de la autonomía en el seno de perspectivas pedagógicas de carácter humanista. Es el caso de Rogers, cuyo modelo de “no directividad” descansa en la definición del aprendizaje significativo como proceso autoiniciado, autodirigido y autoevaluado por el sujeto. Partidario también de una idea de enseñanza negativa, postula que la tarea del docente será “facilitar el aprendizaje” a través de la creación de un clima de trabajo basado en relaciones interpersonales de autenticidad, confianza y comprensión empática y la organización de contratos con el alumno. Es primordialmente en el plano de las actitudes del docente donde Rogers encuentra la senda del cambio hacia un aprendizaje significativo.

A la idea de autodirección, se añade, en este caso, un escepticismo del autor con respecto al papel de las técnicas en la constitución del “buen profesor”. Si bien se trata de una posición frecuentemente observada en el discurso pedagógico y didáctico, no resulta de un vínculo necesario entre ambos aspectos, como se constata en diversos desarrollos, por ejemplo, del propio movimiento de la Escuela Nueva y de enfoques más recientes de orientación constructivista.

Uno de los legados más importantes de estas corrientes para el pensamiento didáctico, es la apuesta a la actividad y la autoestructuración -

también su contracara, la desconfianza hacia las estrategias directas de enseñanza, los métodos basados en la explicación del docente, la demostración y el libro de texto-, así como el replanteo del problema de la autoridad pedagógica y la libertad del alumno y la búsqueda de modos de relación más horizontales en clase. Con ella se inaugura una concepción más “mediacional” de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, que se afianzará posteriormente con los aportes de las teorías de orientación constructivista.

El contenido y los propósitos de la escuela: un asunto de difícil solución

La cuestión del contenido y los propósitos de la escuela han estado presentes en muchas de las corrientes citadas hasta aquí y constituye una dimensión central de la reflexión didáctica desde sus propios orígenes. Sin embargo, la pregunta acerca de cuál es el conocimiento de mayor valor se instala con carácter problemático a partir de la segunda mitad del siglo XIX, **momento en que se organizan los sistemas nacionales de enseñanza.** Los cambios sociales derivados de la división del trabajo y la racionalización de la agricultura imponían el establecimiento de un orden social diferente y de un nuevo código moral. Al mismo tiempo, la ciencia se erigía como una forma de conocimiento hegemónica capaz, de aportar soluciones para varias esferas de la actividad humana. El establecimiento de la educación obligatoria define un nuevo panorama educativo y marca el comienzo de un tipo de educación diferente. Si bien para esa época ya existían textos pedagógicos y se habían formulado los currículos, los cambios operados otorgan un nuevo cariz a la reflexión acerca del contenido.

Durante las primeras décadas del siglo XX se producen dos hechos que permiten cristalizar el movimiento iniciado: Franklin Bobbit publica *The Curriculum* y posteriormente, se establece el primer Departamento de Currículo y Enseñanza en la Universidad de Columbia. Ambos sucesos son considerados como los primeros antecedentes de la legitimación de un nuevo campo de estudios: el currículo centrado en el planeamiento, organización y evaluación de los sistemas de enseñanza. Por lo tanto el origen de los estudios curriculares no resulta de un interés meramente académico, sino de la búsqueda de respuestas a las necesidades sociales y políticas de un país, especialmente, de dar un tratamiento sistemático y fundamentado a las decisiones relativas a qué y cómo enseñar.

El incipiente campo de los estudios curriculares estadounidenses fue el escenario de debates fundamentales acerca de la función de la escuela y la orientación del contenido entre representantes del enfoque tradicional basado en las disciplinas, el progresismo y la perspectiva de la eficiencia social.

La obra de Ralph Tyler, *Principios básicos del currículo*, propone un modelo basado en objetivos para el diseño del currículo. Para él las fuentes de los objetivos curriculares deben buscarse tanto en las disciplinas como en las necesidades e intereses de los alumnos y en un estudio de la vida contemporánea que permita identificar aquellos conocimientos que resultan indispensables desde el punto de vista de la formación del ciudadano y el trabajador. Serán la filosofía del establecimiento escolar y la psicología educacional las responsables

de “filtrar” aquello que se considera deseable a partir de la selección original. Sin embargo, en la década del sesenta, la contienda acerca de las fuentes del contenido curricular se vuelca nuevamente en favor de las disciplinas. Se elaboraron importantes proyectos de reforma curricular que dieron prioridad a la estructura de las disciplinas como fuente privilegiada para la definición del contenido curricular. La novedad de estas propuestas no residía sólo en el reconocimiento del aporte de las disciplinas como base para el currículo, sino en el interés hacia los procedimientos a través de los cuales se reconocen, se establecen y perecen. En términos de Bruner: “Instruir a alguien en esas disciplinas es cuestión de enseñarle a participar en el proceso que hace posible el establecimiento del saber. Enseñamos una materia para conseguir que el estudiante piense matemáticamente por sí mismo, para que considere las cuestiones como lo hace el historiador y tome parte en el proceso de obtener conocimientos”.

Con esto se observa que las controversias en torno a la orientación del contenido curricular están inscriptas en una discusión más amplia acerca de las funciones de la escuela. Asimismo, esta reflexión, se orienta a la búsqueda de los medios y procedimientos que puedan garantizar una eficaz consecución de estas finalidades. Por eso, la producción de modelos y técnicas de diseño, desarrollo y evaluación de proyectos educativos conforma un eje que vertebrará la producción curricular durante las décadas siguientes. Muchas de estas propuestas se fundaron en un enfoque técnico-racional de los problemas educativos, articulado, en algunos casos, con visiones conductistas del aprendizaje. Tal es el caso de Franklin Bobbit y Werret Charters, por ejemplo, quienes centrándose en los principios de eficiencia y economía, consideran que es necesario contar con un enfoque científico para el diseño del currículo, basado en la determinación de los objetivos educativos y el análisis de tareas. La teoría taylorista de la administración científica del trabajo constituye uno de sus pilares, tanto en lo que concierne a la división técnica del trabajo -es decir la descomposición de las tareas en sus gestos operatorios elementales- como a la división entre tareas de concepción y las de ejecución -o sea, lo que comúnmente se denomina división social del trabajo-.

Una racionalidad técnica caracterizó, al denominado “modelo de objetivos”. Este enfoque posee diferentes derivaciones en el ámbito del diseño curricular y la programación, la enseñanza, la evaluación de los docentes y los alumnos. También el modelo propone algo más que el empleo de los objetivos para definir las intenciones educativas. Constituye una configuración que resulta de la convergencia de un modo de definir el currículo y la enseñanza con un enfoque acerca de la gestión de los sistemas educativos. Sus representantes comparten una excesiva confianza en la posibilidad de gobernar y mejorar la práctica a través de la especificación de un conjunto de procedimientos científicamente establecidos, entre los que se encuentra la formulación de objetivos conductuales. En esta perspectiva, el interés se desplaza hacia la identificación de los medios que permitan alcanzar unos objetivos de aprendizaje determinados, con lo cual la reflexión relativa a las finalidades educativas queda fuera de la jurisdicción del diseñador del currículo.

En contraste con esta orientación, una mirada bastante diferente del contenido escolar se generó a partir de las contribuciones de estudios sociológicos. El énfasis está puesto en el cuestionamiento de la neutralidad del contenido que la escuela transmite y en el análisis de su relación con principios de control social. Michel Young afirma que la tarea de la sociología del currículo es efectuar una crítica de los currículos vigentes que permita develar su carácter histórico, no dado, contingente, resultante de un conjunto de disputas y conflictos sociales. Por su parte, Basil Bernstein define el currículo como un área del mayor interés sociológico, ya que el estudio de las formas en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo no puede prescindir de consideraciones relativas al poder y el control social. El currículo no sólo legitima los conocimientos que una sociedad considera como válidos, sino que asigna tiempos a las diferentes disciplinas y establece sus posiciones respectivas y relaciones. De este modo, todo currículo es portador de un mensaje social que se expresa a través de los contenidos que incluye -y excluye- pero también a través de las propias formas de organización curricular.

Numerosos estudios se orientaron a poner de manifiesto que en las escuelas habitualmente se enseñan cosas que exceden las explícitamente declaradas. Así, el concepto de “currículo oculto” fue empleado para dar cuenta de esa forma de influencia educativa regular y sistemática que, aunque no prescripta en el currículo formal, constituye una dimensión del contenido de la escolarización. El término “contenido” dejó de referirse sólo al conjunto de elementos formativos expresamente enunciados en los documentos curriculares y planificaciones -el contenido manifiesto- para incluir aquellos otros que sólo pueden reconstruirse a través del análisis de las prácticas educativas en el seno de las

instituciones.

Este conjunto de aportes participan en cierta medida del propósito de “desocultar” o “develar” las determinaciones sociales y políticas del texto curricular y de las estrategias de reforma. Gran parte de ellos comparten un tono de denuncia frente a las políticas y prácticas curriculares. En tal sentido, presentan puntos de articulación importante con la obra de pedagogos latinoamericanos de orientación crítica, aunque no asimilable a una teoría sociológica del currículo. Tal es el caso de Paulo Freiré quien realizó importantes contribuciones en el ámbito de la educación de adultos, pero cuyo impacto no tardó en extenderse al pensamiento pedagógico y didáctico en general. Desarrolló una pedagogía emancipatoria y dialógica basada en la crítica a la educación bancaria, la participación activa del alumno en el aprendizaje y en las decisiones relativas al programa, la unidad de reflexión y acción y la relevancia social y cultural de los contenidos. Su obra representa también un reclamo frente al proceso de ideologización por el cual las clases dominantes manipulan la conciencia de los oprimidos. En lo que respecta al contenido educativo, propone la búsqueda de temas significativos a través de la investigación temática orientada por una perspectiva crítica.

Los enfoques curriculares tuvieron presencia también en Argentina -y en otros de América latina- a partir de la década del sesenta. Irrumpen en un contexto de modernización del campo pedagógico, caracterizado por el giro científico de la formación universitaria en educación. La teoría curricular ofrecía, para entonces, un marco comprensivo para el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos educativos y didácticos. A estas referencias se sumaron más adelante otras provenientes de diversas vertientes: la pedagogía freireana, las innovaciones en materia de medios audiovisuales, los estudios psicosociológicos acerca de los pequeños grupos y la teoría piagetiana acerca del desarrollo de la inteligencia.

Más adelante, en los años que siguieron a la recuperación democrática, se incorporaron nuevos enfoques, entre ellos los aportes de la sociología del currículo y las perspectivas de orientación crítica. Al mismo tiempo, la obra de Stenhouse tuvo una gran aceptación y difusión en el ámbito académico y en la formación docente y se convirtió en la representación emblemática del alejamiento del enfoque de diseño curricular basado en objetivos conductuales.

Las referencias planteadas evidencian que los estudios curriculares ofrecieron un ámbito propicio para la teorización acerca del contenido escolar, desde abordajes normativos, prescriptivos o descriptivos. Sin embargo, estos temas también concitaron el interés de los didactas en contextos sin tradición curricular. Tal es el caso de Alemania, donde emerge una corriente de pensamiento didáctico durante las primeras décadas del siglo XX, en rechazo al positivismo. Wolfgang Klafki, estableció los principios de una “Didáctica crítico-constructiva” que reconoce la influencia de las ideas de Dilthey, en un comienzo, y de Habermas, posteriormente. Para él, las preguntas en torno al qué y al para qué de la enseñanza se ubican en el corazón de la reflexión didáctica, ya que ésta se refiere a cuatro dimensiones fundamentales: objetivos de la enseñanza (intenciones o propósitos), contenidos, formas de organización y realización (ésta es la perspectiva de la metódica) y medios de la enseñanza.

Su producción incluye distintas aproximaciones al problema del contenido escolar. Al respecto realiza uno de los primeros aportes con el concepto de “análisis didáctico”. El término designa el ejercicio sistemático de deliberación histórica, social y cultural en torno al contenido de la enseñanza que se concreta en una serie de preguntas orientadas a desentrañar la sustancia general de un contenido educativo y el contexto más general de sentidos, cuestiones y problemas en el que éste se inscribe. Más recientemente, ha defendido la tesis de que la escuela debería contribuir al desarrollo de competencias para la autodeterminación, la participación constructiva en la sociedad y la solidaridad hacia las personas limitadas. Este tipo de formación implica estar capacitado para formar parte de procesos democráticos de toma de decisiones y comprometerse en la acción sobre la base de procesos de reflexión y deliberación.

Este breve recorrido permite ilustrar diferentes aproximaciones posibles a la cuestión del contenido, muchas de las cuales han ejercido una fuerte influencia en el pensamiento didáctico actual.

Interacción social y dinámicas grupales en el seno de la clase escolar

Durante la década del sesenta se produjeron cambios decisivos en la investigación acerca de la enseñanza en el contexto anglosajón. Algunos investigadores comenzaron a sentirse insatisfechos con el

enfoque dominante centrado en aislar variables, administrar tests y establecer correlaciones estadísticas entre procesos de enseñanza y logros académicos de los alumnos. Progresivamente, la perspectiva de comprobación de hipótesis fue abandonada a favor de una orientación más interpretativa y la vida cotidiana de la escuela y el aula se convirtió en asunto de interés para los investigadores. La etnografía aparece como la modalidad más adecuada para incursionar en nuevos tipos de estudios alineados con un propósito de comprensión holística y no evaluativa de la vida del aula y la escuela. No se trata solamente de un cambio de naturaleza metodológica; razones teóricas impulsan este interés por los procesos de mediación social y cultural y por los significados que se transmiten en el microcosmos del aula. Ellas están ligadas a la mayor presencia en el campo pedagógico de la investigación antropológica y la teoría social -particularmente la sociología comprensiva, el interaccionismo simbólico, la sociolingüística y la etnometodología-. Se trata de una confluencia de líneas de investigación que se distinguen por el carácter cualitativo de sus estudios, la atención a las dimensiones subjetivas, culturales, políticas y sociales que constituyen la trama no visible de la vida del aula.

La adopción de la mirada etnográfica permitió llamar la atención sobre algunos rasgos específicos de la vida del aula: historia, multidimensionalidad, impredecibilidad, simultaneidad. En este sentido el trabajo de Jackson intenta aproximarse a la naturaleza de la experiencia escolar desde el punto de vista de sus actores y describe con detalle el entorno físico y el contexto social del aula, los patrones interactivos, las prácticas de evaluación, las normas y las estrategias de los participantes. Asimismo, recuerda acerca de la dosis de incertidumbre e indeterminación que toda acción docente encierra y pone en cuestión algunos supuestos de los enfoques técnico-rationales: “[...] la debilidad fundamental del punto de vista de la ingeniería como forma de examinar el proceso docente es que parte de una imagen hipersimplificada de lo que sucede en las aulas de primaria. La tarea de enseñar supone mucho más que definir los objetivos del curriculum y desplazarse rápidamente hacia ellos [...] tal como a menudo se realiza, la enseñanza es un proceso oportunista. Es decir, ni el profesor ni sus alumnos pueden prever con certeza alguna lo que sucederá después. LOS planes se desvían continuamente y emergen siempre oportunidades para el logro de propósitos educativos [...] De lo que se trata más bien es de ilustrar una característica inevitable del trabajo del profesor, un rasgo que fija serios límites a la utilidad de un modelo muy racional para describir lo que él hace”.

A mediados de la década del setenta, Delamont lleva a cabo una serie de estudios bajo la influencia del interaccionismo simbólico. En *La interacción didáctica*, efectúa una vivida descripción del entorno del aula en un conjunto de escuelas inglesas en la que intenta captar el punto de vista de estudiantes y profesores. Conceptos como poder, negociación, control, código, reglas, marco, constituyen herramientas que la autora emplea para caracterizar las dimensiones manifiestas y ocultas de los procesos de interacción que tienen lugar en la clase. Según Delamont: “Cuando se aplica el enfoque interaccionista simbólico a la clase, se siguen ciertas consecuencias. La relación en clase entre el profesor y los alumnos es considerada como un acto conjunto; una relación que funciona y se desarrolla alrededor del trabajo. La interacción es entendida como el “tome-y-dame” diario entre el profesor y los alumnos. Es un proceso de negociación, un proceso sobre la marcha por medio del cual las realidades diarias de la clase son constantemente definidas y re-definidas”.

Esta corriente de pensamiento, tendrá impacto en las investigaciones de corte etnográfico que se emprenderán en el contexto latinoamericano una vez iniciados los años ochenta. Se trata de una serie de estudios interesados en describir las dimensiones formativas de la cultura escolar y la construcción social del conocimiento en el contexto cotidiano de la clase escolar. Los trabajos de Elsie Rockwell y Verónica Edwards son ilustrativos de este enfoque.

En los Estados Unidos, Doyle emprende una línea importante de investigaciones en el marco del denominado programa de ecología del aula. En ellas adopta una visión social e interactiva y construye un modelo teórico para dar cuenta de la relación entre la estructura social de la clase y la estructura académica, la tarea de gestión del profesor, los procesos de negociación y las formas de mediación del currículo a través de las tareas académicas. El contexto de la clase es altamente complejo y el intercambio académico aparece con frecuencia como ambiguo y riesgoso. Las tareas académicas que los alumnos deben desarrollar son el modo en que el currículo se “encarna” en la realidad de las escuelas. Pero ellas, junto con las normas y los significados, son definidas y negociadas de modo permanente en el aquí y ahora de las aulas particulares. Por lo tanto, si quieren navegar con éxito en esas aguas, profesores y alumnos deben desarrollar capacidades y estrategias particulares.

Estos enfoques han dejado su huella en el pensamiento didáctico y en la formación docente. Como

ejemplo de ello, puede citarse el trabajo de la didacta brasileña Becker Soares, quien, en abierta oposición a la tradición universalista y prescriptiva que caracterizó a la didáctica a lo largo de la historia, propone reorientar su contenido hacia el estudio de la clase escolar. Sostiene que la didáctica debería producir un conocimiento similar al que se deriva de las investigaciones de carácter ecológico, centrado en los procesos de interacción simbólica, sus funciones, los usos del lenguaje verbal y no verbal.

También en Francia germina el interés por comprender los fenómenos de naturaleza psicosocial y grupal que tienen lugar en el ámbito de la clase, y su influencia en el aprendizaje y la enseñanza del aula. Allí se desarrolla desde mediados de la década del sesenta, una corriente de reflexión pedagógica de la que participan un conjunto de autores vinculados al campo de la psicología de los pequeños grupos. Entre ellos se destacan Jean Claude Filloux, Gilles Ferry y Eugéne Enriquez, entre otros. Sus influencias teóricas son diversas; incluyen desde los trabajos de Lewin en dinámica de grupos hasta los modelos desarrollados sobre la base del psicoanálisis y la psico-terapia. Para Filloux, el movimiento trata de recuperar los aportes de las ciencias humanas a la educación, particularmente de los estudios acerca de los pequeños grupos y de los fenómenos de dependencia y autoridad en las relaciones interpersonales, para contribuir al análisis del papel del maestro y de los procesos de formación docente.

Filloux sostiene que: «La "clase" aparece en esta perspectiva como un grupo del que el maestro forma parte integrante, como una trama de relaciones de grupo, en cuyo seno las conductas y actitudes de los miembros actúan entre sí de un modo dinámico. Plantear el problema pedagógico en estos términos equivaldría a trazar el esquema de los métodos de enseñanza- Sustituyendo la antinomia de lo "tradicional" y lo nuevo por un matiz que definiera psicológicamente la realidad escolar. Pero planteado en estos términos implica, también, que los imperativos de formación de los que enseñan adopten el sentido de una sensibilización y de un perfeccionamiento con respecto a las relaciones de grupo. Estos desarrollos ponen de manifiesto, en primer lugar, que la acción educativa debe estar orientada a la promoción de ciertos aprendizajes sociales por parte de los alumnos: la toma de decisiones colectivas, la organización de la tarea en el seno de un grupo, la participación en un proyecto. En segundo término, ofrecen un conjunto de categorías conceptuales y herramientas metodológicas que el docente debe manejar si quiere dejar de ocupar la posición de magíster centrada en la autoridad y convertirse más bien en un mediador del saber, observador y organizador del trabajo grupal.

Tendencias recientes en el pensamiento didáctico

En este apartado la autora se propone describir las principales tendencias que han caracterizado el campo en las últimas décadas.

En primer lugar, es evidente la diversidad teórica y metodológica que distingue al pensamiento didáctico. En el escenario didáctico coexisten diferentes enfoques teóricos y modos de producir conocimiento. Discursos descriptivos, prescriptivos y normativos referidos a una variedad de objetos y cuestiones habitan los textos en los que puede reconocerse un interés didáctico. Desde un punto de vista histórico, fue posible reconocer cierta continuidad en las preocupaciones y en la producción de ideas y propuestas en torno a determinados temas: las finalidades educativas y el contenido de enseñanza, la metodología y el papel del docente y el alumno, los materiales y recursos, las formas de evaluación. Pero también se hicieron visibles los puntos de inflexión, las bifurcaciones y la emergencia de nuevos modos de inteligibilidad acerca de la enseñanza y de la propia disciplina.

Quizá sea este panorama el que ha contribuido a volcar gran parte de la producción a la problemática epistemológica, particularmente en el contexto hispanoamericano y brasileño. Desde la década del ochenta en adelante numerosos autores han desarrollado una serie de análisis y han planteado posiciones relativas a la cuestión del objeto de estudio de la disciplina, su relación con otras disciplinas afines, los propósitos que orientan la producción de conocimiento y la naturaleza del conocimiento producido.

En segundo lugar, es posible afirmar que la ruptura con los enfoques técnicos acerca de la acción docente y del currículo se ha consolidado, junto a la valorización de enfoques prácticos y críticos. En el campo didáctico y curricular, diversas líneas de pensamiento concurren en esta dirección, desde fines de la década del sesenta en adelante. Las visiones prácticas acerca de la enseñanza y el currículo destacan el carácter situado, complejo y singular de los problemas educativos. En este sentido, resulta capital el aporte de Schwab. Para él, la enseñanza es una actividad más práctica que técnica, que involucra un flujo constante de situaciones problemáticas que demandan a los profesores la formulación de juicios sobre cómo aplicar de la mejor manera posible sus ideas, principios y valores educativos generales a la

práctica del aula. La empresa pedagógica exige reflexión, deliberación y construcción de consensos en el marco de las instituciones educativas. Al mismo tiempo, estos enfoques destacan la importancia de los marcos interpretativos y culturales de los sujetos y el modo en que la acción es informada por ellos. Según Grundy: “Hablar del currículum constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones [...] Ningún currículum existe a priori. Si pretendemos entender el significado de las prácticas curriculares que desarrollan personas pertenecientes a una sociedad, tenemos que conocer el contexto social de la escuela. Las prácticas educativas, y el currículum es un conjunto de ellas, no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan”.

En el contexto latinoamericano, la reacción a las aproximaciones de corte técnico estuvo ligada a la crítica al modelo de objetivos, tanto en lo relativo a su concepción del diseño del currículo y la programación de la enseñanza como a su tratamiento de la cuestión metodológica.

La puesta en cuestión de los enfoques técnicos provino también del denominado movimiento de reconceptualización del currículo. Se trata de una corriente de pensamiento que emergió en los Estados Unidos hacia 1970, y que se nutre de una diversidad de vertientes teóricas como la fenomenología, la hermenéutica y el marxismo. Más recientemente, la crítica a la perspectiva técnica en educación en general y en el ámbito del currículo en particular provino de posiciones postestructuralistas y de quienes intentaron llevar al campo pedagógico los principios de una epistemología de la complejidad.

En tercer lugar, en lo que se refiere a las ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje, se ha afianzado la hegemonía del paradigma-constructivista. El desarrollo de estudios psicológicos de orientación cognitiva, constructivista y socioconstructivista fue importante desde mediados del siglo XX y su impacto en el pensamiento didáctico es hoy incontestable.

A la obra de autores como Piaget y Bruner se suman, en la década del ochenta, trabajos interesados en los aspectos implicados en los aprendizajes específicamente escolares. Este cambio de perspectiva dio lugar a numerosos estudios centrados en las representaciones, ideas previas, esquemas y modelos mentales de los alumnos. Se llevaron a cabo también estudios de orientación cognitiva y socioconstructivista acerca de la naturaleza de los procesos de cambio conceptual así como comparaciones entre el desempeño de expertos y novatos.

Asimismo, se incorporaron al debate las contribuciones realizadas por autores que, convergen en enfatizar la incidencia de los factores de orden sociocultural en los procesos cognitivos. Desde una orientación psicogenética, se ha estudiado el papel que el conflicto sociocognitivo y la interacción entre pares juega en el desarrollo de determinadas nociones operatorias y conceptos. Finalmente, en los últimos años, los trabajos desarrollados por Lave, Engenstrom, y Colé en el marco de la cognición situada abren nuevos interrogantes acerca del aprendizaje escolar. Se trata de una línea de investigaciones que tienen la premisa de que el conocimiento es situado y tanto parte como producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.

Con todo esto se vislumbra que el constructivismo es una amplia perspectiva acerca del aprendizaje y la enseñanza -y sus relaciones- que contribuyó a ubicar un conjunto de preocupaciones en el centro del debate didáctico: el papel de las representaciones de los estudiantes en el aprendizaje de contenidos escolares específicos; la búsqueda de estrategias y formas de intervención docente que promuevan la construcción de significados y el aprendizaje significativo; la relación entre interacción social y construcción de conocimiento en el aula; las formas de intervención docente capaces de propiciar el desajuste o desequilibrio cognitivo, el estudio del tema del error y la exploración de modalidades de evaluación formativa y , más recientemente de evaluación formadora, así como el análisis de sus relaciones con la metacognición y la autonomía del estudiante en el aprendizaje.

En cuarto lugar, el pensamiento didáctico se ha caracterizado en las últimas décadas por una creciente expansión de las propuestas especializadas en áreas del conocimiento.

Las didácticas especiales presentan cierta disimilitud en cuanto a su grado de expansión y sus patrones de desarrollo. Se trata de planteos de base constructivista articulados con enfoques teóricos propios del campo disciplinar. También es posible apreciar la diversidad de propósitos que caracteriza a los trabajos: algunos, de carácter más propositivo, ofrecen propuestas y reflexiones en torno a la enseñanza de diversos temas y conceptos; otros presentan resultados de investigaciones ligadas a problemáticas específicas del aprendizaje infantil de las nociones en cuestión o sobre la puesta a prueba de determinadas estrategias y secuencias y, finalmente, otros se orientan más hacia la presentación y discusión de modelos teóricos relativos a la enseñanza en el área. En algunos casos aparece también la preocupación por la reflexión en torno a los propósitos que persigue o debería perseguir la enseñanza de

las diferentes áreas en la escuela.

Un denominador común ha sido la búsqueda de propuestas didácticas alternativas al conductismo y la necesidad de restituir la cuestión de la especificidad de los objetos de conocimiento. Por eso, estos trabajos hacen foco en el análisis de la relación entre un contenido específico y las características particulares que presenta el aprendizaje de ese contenido por parte de los alumnos. Los diferentes modelos ponen en juego consideraciones de carácter psicológico -relativas a las concepciones previas de los alumnos, las estrategias de apropiación, las intervenciones docentes y los obstáculos- así como perspectivas de análisis de carácter disciplinario y epistemológico.

En quinto y último lugar, la producción didáctica reciente ha estado caracterizada por el predominio de nuevas visiones acerca del profesionalismo docente.

El abandono de la imagen del profesor como técnico dio lugar en las últimas décadas a la construcción de nuevas metáforas en torno a la profesionalidad docente. El viraje hacia la visión del profesional reflexivo e investigador de su propia práctica resultó de la convergencia de varias líneas de pensamiento. Por un lado, la concepción del profesor como ejecutor de proyectos fue sustituida por la del docente como colaborador en la implementación de los procesos de reforma, intérprete y agente curricular, profesional que redefine o reconstruye el proyecto curricular, etcétera. Uno de los autores que mayor impacto tuvo en este sentido fue Stenhouse, su modelo procesual del currículo apuesta a la posibilidad de mejorar las prácticas de enseñanza a través del perfeccionamiento del juicio de los profesores. Además, la estrategia privilegiada para llevar a cabo los estudios empíricos en el marco de los procesos de desarrollo e innovación curricular es la investigación-acción.

La revitalización de enfoques prácticos así como los estudios desarrollados desde el programa de investigaciones de pensamiento del profesor también jugaron su papel en este “giro reflexivo”. El modo en que los profesores interpretan su tarea y moldean la prescripción curricular se convirtió en un área de interés teórico que permite ampliar la comprensión acerca de los determinantes de la acción docente. Estas investigaciones aportaron valiosas herramientas conceptuales en relación con los procesos de pensamiento y toma de decisiones en situación preactiva e interactiva, por un lado, y con el conocimiento que los docentes poseen y ponen en juego en la acción de enseñanza, por el otro.

No puede dejar de mencionarse el aporte de Schon relativo a la naturaleza de la práctica profesional. Sus ideas acerca del profesional reflexivo han tenido una poderosa influencia en el discurso pedagógico de la formación docente en los últimos años. La imagen del profesor como técnico que aplica una serie de reglas derivadas de un conjunto de principios científicos es puesta en cuestión en virtud de un modelo que destaca la existencia de espacios indeterminados de la práctica. Del mismo modo, las investigaciones acerca de las prácticas docentes a partir de miradas más descriptivas de la acción de enseñanza han destacado la importancia de los saberes de acción y de las competencias que le posibiliten al profesor emitir juicios y tomar decisiones en contextos particulares de enseñanza caracterizados por la complejidad, la incertidumbre y la urgencia.

Reflexiones finales

El recorrido efectuado muestra una creciente diversificación de vertientes de pensamiento y enfoques de investigación dentro del campo, lo cual es sin duda valioso. Pero esta riqueza postula el desafío de montar “puentes” que posibiliten la articulación entre estas líneas y enriquezcan tanto el entendimiento de los problemas como la capacidad para enfrentarlos.

Mirar hacia atrás ayuda a identificar las tradiciones y modelos que estructuraron el discurso didáctico y la propia actividad de enseñanza. En tal sentido, puede constituir un aporte a la reflexión sobre el campo. En esta misma línea es importante avanzar en el desarrollo de estudios que permitan reconstruir los idearios que orientaron los procesos de reforma e innovación en las últimas décadas y propiciar el debate acerca del impacto de las diferentes políticas en los sistemas de enseñanza,

Pero la historia invita también a plantear algunas reflexiones “hacia adelante”. Especialmente en lo que se refiere a la relación entre saber didáctico y práctica pedagógica. La enseñanza en los actuales contextos de escolarización plantea nuevos retos y problemas específicos al conocimiento didáctico. Las referencias se vuelven inestables y en reiteradas ocasiones se habla de “agotamiento de lo escolar” y “crisis de sentido”. Al mismo tiempo, la escuela es, en la actualidad y desde hace tiempo, una escuela de masas y multicultural. La reflexión y producción de conocimiento en torno a la enseñanza no puede desatender estas cuestiones. Los didactas tienen hoy importantes desafíos prácticos que los comprometen

con la búsqueda de buenas respuestas. Por eso, la tarea de alcanzar mejores comprensiones acerca de la enseñanza no puede ir sino de la mano del afianzamiento de los lazos con la práctica, allí donde surgen y se validan las ideas didácticas.

Por último, ésta es una forma privilegiada de relación con las prácticas, pero no la única. Además, la didáctica ha contribuido y contribuye a proveer significados acerca de la enseñanza y de la buena enseñanza, acerca del docente, del alumno y del saber. Ofrece, a través de su discurso, modos de nombrar los objetos y los problemas, de entenderlos y resolverlos, cuyo impacto en la cultura pedagógica es apreciable. En ese sentido, el saber didáctico es intervención social, no sólo por los dispositivos y estrategias que puede ayudar a diseñar sino por los significados compartidos que invita a construir acerca del mundo de la enseñanza.

Capítulo 6 La enseñanza Laura Basabe y Estela Cols

Las autoras abordan la enseñanza desde una perspectiva amplia y comprensiva, y para ello recogen los aportes de múltiples enfoques teóricos. Parten de un concepto genérico de enseñanza y desde allí analizan sus manifestaciones como fenómeno humano, institucional, social y político. Reconocen la importancia de adoptar una óptica que preste atención a estas facetas en forma simultánea y que integre las contribuciones de estudios y reflexiones de carácter filosófico, político, social institucional, psicosocial y didáctico.

Resumen: Se exponen los rasgos que tiene la escuela y que contribuyen a caracterizar la enseñanza en el contexto escolar. Se presenta la enseñanza como un campo de prácticas sociales que articulan actores, estructuras, recursos y normas, así como ámbitos de decisión política, niveles de definición técnica y contextos de enseñanza.

Finalmente se enfoca la enseñanza en tanto acción personal del docente que está orientada por propósitos particulares, dirigida a grupos específicos de estudiantes y que tiene lugar en escenarios complejos y cargados de incertidumbre. En este sentido se requiere de un docente que domine saberes profesionales específicos y que despliegue una variedad de actividades y recursos que contribuyan a promover procesos de aprendizaje orientados al desarrollo personal y social de los alumnos.

Recorridos conceptuales

De modo general, puede definirse a la enseñanza como un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona. Un primer aspecto de la definición presentada es que la enseñanza involucra siempre tres elementos. La enseñanza supone alguien que tiene un conocimiento, alguien que carece de él y un saber contenido de la transmisión. La enseñanza es siempre una forma de intervención destinada a mediar en la relación entre un aprendiz y un contenido a aprender, y por lo tanto, una actividad marcada tanto por los rasgos del conocimiento a transmitir como por las características de sus destinatarios.

Un segundo aspecto a destacar es que la enseñanza consiste en un intento de transmitir un contenido. Puede tratarse de una destreza, como zambullirse de cabeza en una piscina, de un cuerpo organizado de conocimiento como la filosofía, de una disposición como el gusto por un género musical. En cualquier caso, una actividad puede clasificarse como “enseñanza” por su propósito de transmitir un contenido, aunque el cometido no se logre.

Ello debe ser así porque puede haber enseñanza y no producirse el aprendizaje, éste puede producirse parcialmente o incluso puede suceder que el otro aprenda algo diferente de lo que fue enseñado. Entonces entre los procesos de enseñanza y aprendizaje no hay una relación de tipo causal que permita asumir que lo primero conduce necesariamente a lo segundo.

Sin duda la idea de causalidad entre enseñanza y aprendizaje domina el sentido común y resulta operativa aun en quienes tienen acceso a una reflexión pedagógica especializada. Lleva a pensar estos dos procesos como si fueran “las dos caras de una misma moneda”, es decir, fases inseparables de un fenómeno único. Para Fenstermacher, la confusión se origina en la dependencia ontológica del concepto “enseñanza” respecto del concepto “aprendizaje” en la estructura del lenguaje. Es decir, no

habría una idea de enseñanza si el aprendizaje no existiera como posibilidad; el concepto “enseñanza” depende para existir del concepto “aprendizaje”. El segundo fenómeno aprendizaje debe existir como posibilidad, aunque no necesariamente como realidad, para que pueda existir la primera idea. Pero, según el autor, el hecho de que, con mucha frecuencia, el aprendizaje se produzca después de la enseñanza no debe ser explicado como una consecuencia directa de las acciones de enseñanza, sino de las actividades que el propio estudiante emprende, a partir de la enseñanza, para incorporar un contenido. El término “aprendizaje” alude tanto al proceso mediante el cual se adquiere un conocimiento (tarea), cuanto a su incorporación efectiva (rendimiento). La enseñanza incide sobre el aprendizaje “como tarea” y son las tareas de aprendizaje desarrolladas por el alumno las responsables del aprendizaje “como rendimiento”. Fenstermacher denomina “estudiantar” al conjunto de actividades que los estudiantes desarrollan para apropiarse del contenido (tratar con los profesores, resolver las tareas asignadas, leer la bibliografía, elaborar resúmenes, identificar dificultades, hacer consultas, ejercitarse, etc.).

Entonces, la enseñanza sólo incide sobre el aprendizaje de manera indirecta, a través de la tarea de aprendizaje del propio estudiante. Se pasa así de una concepción causal de la relación entre enseñanza y aprendizaje a una concepción que reconoce mediaciones entre las acciones del docente y los logros de los estudiantes: mediaciones de carácter cognitivo (resultantes de los procesos psicológicos mediante los cuales los estudiantes intentan la comprensión, logran una representación mental del nuevo contenido y su integración con elementos disponibles de su estructura cognitiva) y mediaciones sociales (derivadas de la estructura social del aula y las interacciones a través de las cuales el conocimiento se pone a disposición y se comparte).

Pensar la enseñanza como un intento de transmitir un conocimiento cuya apropiación efectiva depende de las actividades desarrolladas por el propio destinatario no exime al docente de sus responsabilidades sobre el aprendizaje de los estudiantes; sino que ayuda a dirigir sus mayores y mejores esfuerzos.

En tercer lugar, la enseñanza implica una acción intencional por parte de quien enseña. Sin duda en la interacción social espontánea, las personas adquieren gran cantidad de información, destrezas, actitudes, valores, pero se trata de un aprendizaje cuyo desarrollo y resultados son gestionados de manera personal e incluso, en ocasiones, sin conciencia de los efectos de sus acciones por parte de quien opera como fuente de esos conocimientos. Es un

“aprendizaje incidental”. En estos casos hay aprendizaje, pero no, enseñanza. La enseñanza implica siempre un intento deliberado y relativamente sistemático de transmitir un conocimiento. Es en la escuela, como agencia social especializada responsable de la reproducción cultural, donde este fenómeno adquiere su fisonomía más precisa, pero este tipo de influencia educativa no es privativa de las instituciones educativas, formales o no formales. Las personas aprenden a moverse y manejarse en su entorno inmediato a partir de los modelos permanentes y la influencia sistemática que brindan los adultos cercanos, los ámbitos laborales disponen de dispositivos de formación, etc. De todos modos, la preocupación de la didáctica por la enseñanza se ha centrado en la enseñanza en situación escolar.

En cuarto lugar, la definición presentada es “genérica”, es decir, sólo procura establecer los rasgos básicos y comunes a la diversidad de situaciones designadas como “enseñanza”: una situación en la que alguien intenta transmitir un conocimiento a otro. Mayores detalles acerca del contexto, los recursos, las formas de transmisión, implican algún tipo de opción sobre la base de algún marco valorativo que define ya no la enseñanza, sino una “buena enseñanza”.

Según Fenstermacher la “buena enseñanza” puede definirse desde un punto de vista moral, es decir, si las acciones empleadas para la transmisión son éticamente justificablemente y a la vez inspiradoras de buenas acciones; o desde un punto de vista epistemológico, esto es, si el conocimiento a transmitir es racionalmente justificable. También puede derivarse a partir de algún ideal de “persona educada” que orienta tanto lo que se define como “buen contenido” como lo que cuenta como “buenas formas de transmisión”.

Definiciones de tipo normativa son necesarias, pues señalan direcciones que son buenos lugares a los que dirigirse, ayudan a determinar si se ha perdido de vista el motivo de los afanes del docente; otorgan a las tareas cotidianas de enseñar y aprender ese significado mayor y más humano.

La enseñanza: de una actividad natural espontánea a una práctica social regulada

A diferencia de otras especies que logran su adaptación al ambiente merced a patrones de comportamiento instintivos transmitidos en su dotación genética, los hombres han logrado controlar y transformar su entorno natural de tal modo que su adaptación al medio requiere la adquisición de destrezas ya no inscriptas en códigos genéticos, sino condensadas en códigos culturales. En el caso del hombre la adaptación a su medio y su supervivencia como especie exigen el manejo de una serie de herramientas, materiales y simbólicas, que conforman aquello que se denomina "cultura". Incluso su desarrollo depende de un conjunto de prescripciones acerca de "cómo ser hombre" que encauzan las diversas formas de crecimiento posibles a partir de la plasticidad de la dotación genética humana en unos cursos culturalmente determinados. La enorme disponibilidad genética es la contracara de una dependencia extrema de la gestión educativa, y la enseñanza es, nada menos, que la actividad mediante la cual los hombres aseguran su continuidad como especie.

Según Meirieu: "El adulto tiene un imperativo deber de antecedenencia. No puede abandonar al niño sin "inscribirlo" o hacerlo formar parte de una historia". El niño no puede elegir ni la lengua, ni las costumbres, ni los conocimientos

que va adquirir, justamente porque aún no está educado. La transmisión educativa debe avanzar entre dos callejones sin salida, la abstención pedagógica en nombre del respeto al niño y la fabricación del niño en nombre de las exigencias sociales, el camino es centrarse en la relación del sujeto con el mundo.

La enseñanza no es una actividad exclusivamente humana, pero el homo sapiens es la única especie que enseña deliberadamente, en contextos diferenciados en los que el conocimiento que se trasmite se usará. Entre los primeros hombres, la formación de los niños se daba mediante su participación en las actividades cotidianas de los adultos orientadas a asegurar la supervivencia de la comunidad. Pero a medida que las sociedades se fueron complejizando como consecuencia de una creciente división social de trabajo, la formación de los jóvenes requirió ámbitos especializados, separados de los procesos productivos. Paralelamente, los hombres se volvieron más conscientes de su capacidad para transformar su entorno inmediato y planear su futuro; la formación de los jóvenes se convirtió en un factor clave en la evolución del hombre.

Gradualmente, la educación se transformó de una actividad humana en una institución humana. Dejó de ser un proceso natural, espontáneo, desordenado y se convirtió en un proceso sistemático, de responsabilidad colectiva. A lo largo de los siglos XVI y XVII, la educación de los jóvenes comenzó a desarrollarse mediante dispositivos cada vez más formalizados y procedimientos estandarizados. La tarea de enseñar comenzó a organizarse en clases mediante la distribución de los alumnos en grupos, de acuerdo con niveles, cuyo avance a través del programa educativo quedó asociado a un sistema de evaluación y al otorgamiento de credenciales. El Estado progresivamente se convirtió en el administrador de la maquinaria educativa y se crearon agencias responsables del gerenciamiento de procesos cada vez más sofisticados; los maestros dejaron de controlar el proceso educativo y también los padres tuvieron que resignar el control total de la formación de sus hijos. Así, acompañando el surgimiento y consolidación de las naciones, los Estados legislaron la educación, la formación básica se volvió obligatoria, hubo una expansión matricular sin precedentes. La escuela se convirtió en el dispositivo pedagógico hegemónico, símbolo de la modernidad, a la vez, su criatura y su guardián.

Como consecuencia, la enseñanza pasó a tener importantes consecuencias sociales y económicas sobre la vida de las personas. Los grandes sistemas de enseñanza fueron la respuesta social a un problema doble: la preparación de la mano de obra que las nuevas formas de organización del trabajo surgidas de la Revolución Industrial requerían y la formación del ciudadano en sus deberes hacia los emergentes Estados nacionales. Pero, en el transcurrir de los acontecimientos, mientras el acceso a la educación permitía el ascenso a la categoría de ciudadanos y favorecía la igualdad política, el mercado distribuía papeles económicos desiguales y promovía la diferenciación económica. La cantidad de años en el sistema educativo y el tipo de programa educativo se convirtieron en la clave de los logros económicos y sociales. El problema surge a partir de la imposibilidad de transmitir "todo a todos" y la necesidad de definir, entonces, "qué a quiénes". La forma que asuma esta distribución segmentada del capital intelectual y técnico de una sociedad siempre se vincula y expresa la distribución del poder y los

mecanismos de control vigentes en un contexto social dado. La enseñanza, entonces, nunca es neutral, siempre es una actividad política.

La enseñanza contribuye a formar un tipo de hombre y un tipo de sociedad. Un ideal más o menos explícito de “persona educada” da dirección y forma a las prácticas de enseñanza y se expresa en los propósitos educativos, que pueden reconstruirse a través de los textos curriculares vigentes en cada contexto histórico. Según Egan, tres grandes preocupaciones han marcado la orientación de los sistemas educativos a lo largo de su evolución: la formación del ciudadano y del trabajador, el cultivo académico y el desarrollo personal del sujeto. La primera orientación, la formación del ciudadano y del trabajador, centra su preocupación en la transmisión de los conocimientos, normas y valores que la sociedad y el mercado de trabajo requieren para su autoperpetuación. Esta preocupación homogeneizadora puede reconocerse tanto en las primeras prácticas educativas de las sociedades primitivas como en la escuela occidental moderna. El pensamiento de los teóricos de la “eficiencia social”, la escuela debía pensarse como un sistema de producción al servicio de los insumos que la sociedad y la naciente empresa moderna requerían. La segunda orientación enfatiza el cultivo académico, esto es, intenta proporcionar al estudiante una visión racional de la realidad a través de las estructuras conceptuales que ofrecen las disciplinas. Para esta perspectiva, al igual que para Platón, no es educada la persona consustanciada con los conocimientos, destrezas y valores de su tiempo, sino aquella capaz de trascender las creencias, los prejuicios y los estereotipos de la época y establecer una base de certeza a través de formas de conocimiento que proporcionan las estructuras disciplinares. Esta idea ha fundamentado la enseñanza de contenidos que no se justifican por su utilidad inmediata y ha inspirado los movimientos de reforma curricular que identifican a las disciplinas como fuente privilegiada del contenido, tendencia que tiene a Bruner y Schwab como sus representantes más conocidos. La tercera orientación se centra en el desarrollo personal del alumno. Pueden identificarse sus raíces en la obra de Rousseau y su continuidad en la obra de Dewey, Piaget y los teóricos de la Escuela Nueva. Más recientemente, puede reconocerse una preocupación semejante en la propuesta no directiva de Rogers. Todos estos planteos han puesto de manifiesto la necesidad de adecuar la educación a la naturaleza del desarrollo infantil y la importancia de promover de manera activa el despliegue de las potencialidades propias de cada ser humano. Según Egan, aunque cada una de estas orientaciones pueda prevalecer en determinado contexto, las tres constituyen ideas siempre presentes y el discurso educativo del último siglo ha consistido en la discusión acerca de cuál de ellas debe tener más valor.

En síntesis, la enseñanza dejó de ser una actividad humana desarrollada intuitivamente, orientada a asegurar la supervivencia de las crías en un entorno cada vez menos hostil pero más sofisticado, y se convirtió en una práctica social institucionalizada, alineada con metas definidas socialmente. La enseñanza define en la actualidad un campo de prácticas que articulan ámbitos de decisión política, niveles de definición técnica y contextos de enseñanza.

La enseñanza en la escuela

El surgimiento de la escuela y su evolución no resultaron de un proceso natural, derivado de procesos sociales, culturales, económicos “extra-escolares”. Su triunfo y su supervivencia a través del tiempo y de cambios en el contexto social, cultural, económico obedecen a una serie de rasgos del dispositivo escolar que reordenaron el campo pedagógico y materializaron la definición moderna de educación. Trilla detalla una serie de rasgos de la escuela que ayudan a caracterizar a la enseñanza en el contexto escolar.

En primer lugar, la escuela es un espacio social especializado, recortado y separado del ámbito social más amplio.

El internado y la escuela itinerante representan extremos de una variedad de

formas en las que la escuela intenta diferenciarse sin aislarse, integrarse sin confundirse con su medio. Hacia adentro el ámbito escolar se caracteriza por una distribución precisa de los espacios, para distintas personas, para distintas actividades; hay una arquitectura adecuada a la función encomendada, una fisonomía que acredita su identidad. Las tecnologías, las nuevas y las viejas, han permitido extender la función pedagógica fuera de los muros de la escuela y trasladarla hasta el lugar mismo donde el alumno se encuentre. Términos como campus virtual, entorno educativo virtual, biblioteca digital, etc, atestiguan los esfuerzos por reponer un espacio delimitado de encuentro entre enseñantes y aprendices.

En segundo lugar, la escuela crea así un escenario en el que se enseña de modo descontextualizado. Los saberes se transmiten en un ámbito artificial, fuera del ámbito en que esos conocimientos se producen y se utilizan. Textos escolares, libros de lectura, cuadernillos, láminas, mapas, pizarrones, proyecciones, intentan reponer dentro del mundo escolar ese mundo exterior que la escuela debe presentar y que ha dejado fuera.

En tercer lugar, la escuela segmenta el tiempo en ciclos, períodos, jornadas, horas de clase, momentos. No se enseña todo el tiempo ni en cualquier momento. El tiempo para el aprendizaje se divide, se dosifica, se marcan ritmos y alternancias que inciden también en los tiempos de la vida social (los horarios de ingreso y salida de las escuelas, el inicio de las clases, las vacaciones, etc).

En cuarto lugar, en la escuela la tarea pedagógica se organiza a partir de una delimitación precisa de los roles de docente y alumno, como roles asimétricos y no intercambiables. La función de maestro y aprendiz es anterior a la escuela, pero en el marco escolar el desempeño de estos roles y la relación entre ambos está pautada por un marco institucional que precede a quienes los ejercen y les otorga una autonomía limitada. Aunque la marca de la separación entre ambos roles pueda atenuarse mediante un trato más amistoso, el abandono de los símbolos de cada lugar como los uniformes o el escritorio del maestro al frente del aula, y advertencias del tipo “el docente no es la única fuente de conocimiento en el aula”, “el docente también aprende de sus alumnos”, etc., todos estos intentos no hacen más que evidenciar la separación entre ambos roles que caracteriza a la escuela y la distingue de otras situaciones formativas como grupos de estudio, congresos, debates, etc.

En quinto lugar, en la escuela la enseñanza se desarrolla en situación colectiva, en la escuela se enseña a muchos al mismo tiempo. Esta situación genera una serie de fenómenos de orden psicosocial que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este rasgo recibió diferentes valoraciones a través del tiempo. Algunas pedagogías han interpretado este aspecto como un mal necesario derivado de la necesidad de trabajar a escala; tal es el caso de la instrucción programada o la tecnología instruccional. Otras han vislumbrado - aunque por razones diversas- las ventajas de extender las funciones pedagógicas a través de la influencia educativa de los pares; es el caso de las propuestas que han destacado los efectos formativos de la vida colectiva, como la de Makarenko o Freinet; o de aquellas que han puesto de manifiesto el papel estructurante de la interacción con otros para el avance cognitivo, como la propuesta de Bruner o las teorías del conflicto sociocognitivo.

En sexto lugar, el surgimiento de la escuela fue acompañado por una estandarización de los contenidos para su transmisión. Lo que se enseña en la escuela viene determinado por una autoridad externa, que lo comunica mediante los textos curriculares. Por supuesto que el maestro puede -y debe- efectuar ajustes a fin de adaptar la propuesta curricular general al contexto local y a la situación particular, pero no es ya el autor de un programa de estudios “a medida” de sus alumnos, como es el caso del tutor familiar o del maestro que trabaja en su domicilio. Surge así un “saber escolar”, que respeta ciertas pautas: es graduado, se organiza en asignaturas, unidades y temas.

Otro rasgo, relacionado con el anterior, es que la enseñanza en la escuela está

vinculada a la evaluación y acreditación de los aprendizajes. La escuela certifica la posesión de saberes ante diversas agencias sociales por medio de diplomas. Si bien la evaluación es parte de los procesos formativos institucionalizados incluso de los más rudimentarios -como las ceremonias de iniciación-, adquiere en el dispositivo escolar un papel central como regulador del avance en el trayecto formativo. La importancia del carácter evaluador del contexto escolar para la enseñanza y para el aprendizaje no es menor. Condiciona fuertemente la naturaleza de las actividades e interacciones que tienen lugar en clase y el significado real que adquieren las tareas para los estudiantes, como han puesto de manifiesto distintas investigaciones desarrolladas bajo enfoques etnográficos y ecológicos.

Por último, la enseñanza en la escuela se encuadra dentro de prácticas pedagógicas bastante uniformes. Aun en distintos países y contextos, la disposición de las aulas y el funcionamiento de las clases son bastante similares. También lo es la organización de las tareas dentro de la escuela, regulada mediante normas comunes para todos los establecimientos e independientes de las particularidades del contexto en el que se inserta.

Ahora bien, cada establecimiento escolar, en tanto organización, crea un escenario en el que estos rasgos propios de la escuela como institución social asumen formas singulares. Cada establecimiento se inscribe en unas coordenadas temporales y espaciales que encuadran el trabajo cotidiano de maestros y alumnos: el contexto social y político (la escuela “crisol de razas”, la escuela para la diversidad, la escuela regulada centralmente, la escuela autónoma); el entorno geográfico (la escuela urbana, la escuela aislada, en condiciones climáticas adversas); la población que atiende (los niños de clase media, los jóvenes de sectores sociales en riesgo, los adultos); la dotación docente y la particular definición del puesto de trabajo del profesor (la escuela de un solo maestro, la escuela con docentes específicos para variadas especialidades artísticas y deportivas); la arquitectura escolar (el edificio construido ad hoc, el edificio adaptado, el edificio prestado); el equipamiento (escuelas con laboratorios, bibliotecas, huertas, materiales en abundancia a disposición de los proyectos, escuelas sin el mobiliario básico y sin materiales de escritura). También, en cada escuela la organización, seguimiento y evaluación de la tarea pedagógica se realiza de distintos modos y ello también incide sobre la enseñanza.

Pero sobre todo cada escuela, en el transcurso de la actividad institucional a través del tiempo, produce una cultura institucional, es decir, un sistema de ideales y valores que otorga sentido a las formas de pensar y actuar, diluyendo los modos personales de conducirse y homogeneizándolos de acuerdo con un patrón común. La cultura institucional arroja productos de diversa índole, desde objetos materiales que cristalizan la historia institucional en ciertas obras, hasta producciones simbólicas, que van desde concepciones, modelos e ideologías institucionales hasta mitos y novelas. Este orden simbólico nunca asegura por completo la conducta institucional de los sujetos; mientras la institución promueve permanentemente los necesarios procesos de socialización de sus miembros, ellos buscan defender su espacio de libertad individual dentro de la voluntad del colectivo institucional. De todos modos, la cultura institucional delimita una imagen ideal del rol del docente, del alumno, del padre, del equipo directivo, de la enseñanza y del aprendizaje que condiciona la percepción, la interpretación y la intervención en cada situación

Cada escuela constituye un escenario particular cuyos rasgos no conforman simplemente un telón de fondo -más o menos adecuado- para una obra ya escrita, sino que configuran cada escena a partir de las posibilidades y restricciones que ofrece. La enseñanza encuentra determinaciones que vienen no sólo del contexto sociopolítico, sino también del propio dispositivo dentro del cual se desarrolla: la escuela en general y el establecimiento escolar en particular.

La enseñanza es, finalmente, la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social. Es acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional. Se inscribe en un tiempo, o, más precisamente quizás, en muchos tiempos a la vez: el tiempo del propio docente, el tiempo del grupo, el tiempo de la escuela... Y a su vez, ella misma es devenir, duración, transformación. Supone por parte del sujeto la capacidad de atribuir sentido a su obrar y de llevar a cabo diversos procesos de monitoreo y reflexión en torno a su propia actividad. Las autoras exponen algunas características que presenta la acción del profesor.

En primer lugar, la enseñanza está orientada al logro de finalidades pedagógicas. La intencionalidad está en la base de las acciones del docente y se vincula, a la idea de transmisión de un cuerpo de saberes considerados relevantes en el marco de un proyecto educativo. Esta situación lo ubica en una posición particular frente al estudiante, claramente asimétrica y no exenta de tensiones. Las intenciones educativas se expresan, habitualmente, en las propuestas curriculares-especialmente en las formulaciones de objetivos, propósitos y contenidos a enseñar-que constituyen un importante marco de regulación de la tarea del profesor. Si bien el grado de especificación y el tipo de prescripción varían según los casos, el docente siempre debe poner en juego una dosis considerable de interpretación frente al texto curricular.

Es en este punto que las metas prescriptas en el currículo entran en diálogo con las razones, motivos y creencias del profesor para dar lugar a propósitos y cursos de acción posibles. Pensar al docente como actor social supone el reconocimiento de intenciones que dan sentido y dirección a sus reflexiones y decisiones relativas a qué y cómo enseñar.

Las intenciones pedagógicas del docente se expresan de diversas maneras. Entre ellas, en las formulaciones que aparecen en sus planificaciones acerca de los propósitos que persigue así como en aquellas que plantean lo que espera de sus alumnos, habitualmente denominadas objetivos. Los propósitos tienen que ver con los rasgos que se desea priorizar en la propuesta de enseñanza; expresan las intenciones y aspiraciones que la escuela y los profesores procuran concretar con el desarrollo de un curso o tramo formativo. En este sentido, los propósitos enfatizan la responsabilidad de quien enseña: expresan ciertas condiciones que la enseñanza aporta para promover determinadas experiencias formativas. Expresan los principios que orientan la enseñanza y describen el tipo de situación educativa en la que los alumnos deben involucrarse. Mientras que los propósitos remarcan la intención, los objetivos destacan el logro posible. Por ello, la formulación de objetivos está directamente ligada con la fijación de algunos de los criterios necesarios para la evaluación de los aprendizajes, en tanto que los propósitos definen puntos de referencia adecuados para juzgar la actividad de enseñanza. La definición de propósitos y objetivos no constituye un asunto de acuerdo inmediato entre profesores. Remite a preguntas que, cuando llegan a explicitarse, dan lugar a intensos debates en reuniones de personal y en espacios de capacitación.

Se trata de temas que están en la base de una serie de discusiones relativas a qué resulta imprescindible enseñar, cómo hacerlo, qué textos usar, qué instrumentos de evaluación emplear. Además, la respuesta a estos interrogantes no es fácilmente reducible a un plano técnico, sino que deja traslucir el carácter profundamente ético y político de la empresa educativa y desplaza, así, hacia el terreno de lo normativo. Hablar de enseñanza es ineludiblemente entrar en consideraciones acerca de qué es lo apropiado, lo justo, lo correcto en cada situación particular.

Por último, que los docentes tengan propósitos y persigan el logro de objetivos no significa que la enseñanza esté exenta de una cierta dosis de indeterminación. Por una parte, resulta difícil establecer de modo definitivo si una intervención docente ha dado los frutos esperados. Por otra parte, anticipar metas deseadas no impide al docente estar atento a la emergencia de lo incidental, lo nuevo, lo no previsto. Parte de la tarea de enseñanza tiene que ver con buscar indicios y, según Meirieu, saber “aprovechar la ocasión” en el encuentro pedagógico con el alumno.

En segundo lugar, enseñar es una acción orientada hacia otros y realizada con el otro. En primera instancia, la enseñanza requiere de -y descansa sobre- un proceso de comunicación. La forma de organización social de la tarea y el modo de comunicación a que ella da lugar son dimensiones relevantes a considerar en cualquier análisis empírico de un dispositivo didáctico. Además, constituyen criterios decisivos a tener en cuenta en el diseño de una propuesta y en la construcción de una estrategia didáctica.

En la escuela, esta interacción se da en el seno de un grupo de alumnos. El grupo brinda un marco de relaciones e intercambios, que se desarrollan en el tiempo y generan afinidades, alianzas, exclusiones, antagonismos, pugnas, etc. Cada grupo es único; la singularidad está dada por las características de sus integrantes, las interacciones y las configuraciones que van surgiendo en el transcurso de su devenir.

Es necesario aclarar que, no cualquier conjunto de personas es un grupo. Su constitución requiere de un trabajo específico mediante al cual se pasa de una situación inicial de serialidad a una situación en la que logran organizarse en torno a la tarea a desarrollar. Por ello, Souto hace referencia a la grupalidad como potencial de un colectivo de convertirse en un grupo. Algunas propuestas didácticas han colocado a lo grupal como objeto de intervención específica, por entender que constituye una condición básica para el aprendizaje. La inclusión de los otros es un recurso para el avance cognitivo -como en aquellas derivadas de las teorías del conflicto socio cognitivo- o para el desarrollo de actitudes comunitarias -como en las pedagogías de Freinet o Makarenko. De todos modos, sea considerada o no, la grupalidad da lugar a procesos y fenómenos que requieren análisis e intervención por parte del docente.

En un sentido más amplio, la enseñanza, como actividad pedagógica, se funda en una particular disposición al sujeto-alumno.

La acción pedagógica, es una forma de influencia que se orienta en una dirección determinada, hacia lo que se supone que es el bien para el niño o el joven. Es una preocupación por la persona del alumno y por lo que puede llegar a ser. Por eso, se trata de un interés bien diferente del que puede tener un científico que estudia las etapas evolutivas o los procesos de aprendizaje.

La enseñanza involucra un encuentro humano. Porque enseñar es, en definitiva, participar en el proceso de formación de otra persona, tarea que sólo puede hacerse en un sentido pleno con ese otro. Los docentes saben bien de esta necesidad de “asociar” a los estudiantes al proceso pedagógico. Saben del mágico momento en que la intención pedagógica se encuentra con el deseo, la motivación, la voluntad y el proyecto del otro. Saben también de la desazón y el malestar que generan su ausencia. Casi una afrenta a la omnipotencia pedagógica que no hace más que recordar que ese otro es un sujeto capaz de libertad que puede, incluso, resistir a los intentos de influencia que se ejercen sobre él. En este proceso, sólo queda transitar entre la “obstinación didáctica” -que conduce a diseñar los mejores dispositivos para que el aprendizaje pueda tener lugar- y la “tolerancia pedagógica” -que permite aceptar que la persona del otro no se reduce a lo que el docente haya podido programar.

Enseñar es, en tercer lugar, desempeñar un papel de mediador entre los estudiantes y determinados saberes. A diferencia de la animación sociocultural, la tarea distintiva del enseñante es impulsar de modo sistemático esta apropiación, instrumentando situaciones que promuevan procesos de aprendizaje y construcción de significados por parte del estudiante. La actividad de enseñanza ubica al docente en una condición bifronte: está de cara al alumno pero también ocupa una particular posición en relación con el saber. No implica solamente el contenido y la naturaleza del conocimiento que posee el docente acerca de su materia, sino que lleva la marca personal del proceso que dio lugar a su construcción y de los significados culturalmente elaborados en torno a ese saber y a quienes lo producen y lo portan.

Hay factores de orden social e histórico que operan en la construcción de esta relación. Por una parte, los rasgos de este vínculo están asociados a la función propia de la escuela en el proceso de transmisión cultural. Los docentes son los

encargados de hacer asequibles a los alumnos unos saberes que fueron contruidos por otros actores en otros contextos sociales y en relación con propósitos particulares que no tienen que ver directamente con la educación de los niños y jóvenes. Por otra parte, como señala Stenhouse, esos saberes no son privados sino públicos y forman parte del capital emocional,

intelectual y técnico de una sociedad. Han sido seleccionados por su relevancia para un determinado proyecto educativo, sea por su valor desde un punto de vista social, profesional o personal. Los docentes suelen tener escasa participación en las decisiones relativas al modo en que esos saberes ingresan al currículo y el lugar que ocupan en la propuesta de formación.

La relación del docente con el saber está también marcada, por las creencias compartidas acerca de ese saber y acerca de los grupos ligados a su producción y transmisión. Es sabido que no todos los saberes gozan de la misma legitimidad desde el punto de vista social y que poseerlos o carecer de ellos establece distinciones entre los actores, define posiciones, marca distancias y jerarquías. Por todo esto, la relación del profesor con el saber es personal pero se nutre de significados cuyo origen es social.

Las creencias de los docentes acerca de la materia se han convertido en un área de interés para quienes investigan los conocimientos y pensamientos de los docentes, porque modelan el tipo de historia, literatura, matemática o ciencia que los maestros o profesores enseñan y legitiman -o excluyen- toda una gama de estrategias pedagógicas que ellos estiman adecuadas o inadecuadas para enseñar su materia a determinado grupo de alumnos.

Finalmente, el conocimiento que el docente tiene de su materia y la relación que establece con ese saber se inscriben en su historia como sujeto y, por lo tanto, están acompañados de representaciones identitarias y teñidos de valoraciones, emociones y afectos de diferente signo. Su biografía personal, escolar y profesional aporta la matriz experiencial sobre la cual el docente construye una serie de sentidos en torno a esos objetos de saber.

En cuarto lugar, la enseñanza enfrenta al docente a un finjo constante de situaciones inéditas, complejas, que tienen lugar en escenarios relativamente inciertos. La enseñanza es una actividad de naturaleza “práctica”. Práctico no es lo instrumental, concreto u operativo. Por el contrario, es el carácter propio de aquellas circunstancias que exigen reflexión y deliberación porque no se resuelven fácilmente mediante la aplicación de un patrón general de acción derivado del conocimiento teórico.

La enseñanza se presenta como una profesión en la que los sujetos deben tomar decisiones de manera rápida en el marco de situaciones poco definidas. Según Perrenoud, actuar en la urgencia “ es actuar sin tener tiempo de pensar, de sopesar pros y contras, de consultar obras de referencia y de buscar consejos. Decidir en la incertidumbre significa decidir cuando la razón ordenaría no decidir, porque no disponemos de modelos de realidad que nos permitan calcular con cierta certeza lo que sucedería si...” Esto es particularmente cierto en el escenario del aula, caracterizado por la inmediatez y multidimensionalidad. Las instancias de planificación, si bien no están exentas de una dosis de incertidumbre, ofrecen mayores posibilidades de sopesar y elegir alternativas, estimar y plantear hipótesis.

En efecto, las situaciones de enseñanza se desarrollan en un trasfondo de tensiones, que conducen a plantearse interrogantes tales como: ¿Conviene ofrecer un panorama más amplio de temas, aun sacrificando su tratamiento en profundidad? ¿Debe el profesor organizar los grupos o dejar que los alumnos se agrupen según sus preferencias? ¿Debo hacer una excepción y dar una oportunidad más a este alumno? ¿Cómo adoptar una actitud no sancionadora del error sin legitimarlo? ¿Cómo interesarme por la persona del alumno sin que ello signifique para él una intromisión, una exposición o una humillación? Estos

ejemplos y otros tantos que podrían pensarse remiten a circunstancias que demandan del profesor una actividad interpretativa. Requieren una interrogación acerca de

cómo emplear de la mejor manera posible en cada caso los principios educativos generales a la práctica del aula.

En quinto lugar, los docentes disponen de importante acervo de conocimientos, creencias y teoría personales a través de las cuales interpretan y atribuyen sentido a las situaciones cotidianas.

En relación a esta cuestión, es importante destacar algunos supuestos. En primer lugar, lo que los profesores piensan y conocen es relevante para comprender sus decisiones y acciones en clase, aunque no está cerrado el debate acerca de la naturaleza de estas relaciones. En segundo lugar, los saberes de los docentes son plurales y heterogéneos. Por ello, se han elaborado distintos modelos y tipologías para intentar ordenar esta diversidad. A su vez, estos saberes provienen de diferentes fuentes y se adquieren a través del tiempo mediante un proceso en el que convergen factores de orden biográfico, social y cultural. De modo análogo a lo que sucedía con la relación entre el docente y el saber que enseña, la propia historia personal, familiar, escolar y social proporciona al sujeto un núcleo de certezas a partir de las cuales percibe la realidad y comprende las nuevas situaciones.

En relación con este punto, Tardif sostiene que los saberes que se movilizan en la tarea docente no poseen unidad desde el punto de vista epistemológico; por el contrario, la pluralidad y la heterogeneidad son rasgos que los distinguen. Esta heterogeneidad está ligada, en parte, a las distintas fuentes sociales de adquisición y a los distintos modos en que se integran en su práctica cotidiana. De allí que sea posible distinguir entre saberes personales del docente, saberes de la formación escolar, saberes propios de la formación profesional, saberes disciplinares, saberes curriculares y saberes procedentes de la propia experiencia profesional. Pero también está asociada a la diversidad de los tipos de acción que la enseñanza moviliza. En tanto no es posible reducir la tarea docente a un tipo particular de acción, el profesor debe disponer de una variedad de saberes y competencias que le permitan obrar adecuadamente en diferentes circunstancias.

En sexto lugar, la enseñanza implica la puesta en práctica de una gama de actividades que se refieren a ámbitos diversos y que se llevan a cabo en momentos y escenarios diferentes. La enseñanza no se reduce solamente a sus aspectos visibles. Enseñar es también pensar, valorar, anticipar, imaginar - es decir, construir representaciones acerca de la actividad-, hablar acerca de ella y ser capaz de comunicar a otros las propias intenciones, las valoraciones y decisiones. Es clásica ya la distinción que Jackson estableció entre la fase preactiva -aquella en la cual se concibe y programa la tarea, - la fase interactiva - que tiene que ver con el desarrollo de las acciones previstas con los alumnos- y la fase post-activa - en la cual se procede al análisis y evaluación de lo sucedido en momentos anteriores.

Este modelo constituye una herramienta para representar los procesos de enseñanza, pero se trata de fases que a menudo se solapan en el fluir de la acción. Así, por ejemplo, la evaluación de una propuesta o proyecto coincide más de una vez con el diseño de una nueva. Al mismo tiempo, durante la fase interactiva el docente está ocupado en la comunicación con el alumno, la gestión de la clase, etc., pero el plan trazado permanece en su mente operando como referencia “en segundo plano”. Esta modelización de la enseñanza como sucesión de fases puede generar la idea de que existe continuidad absoluta entre las distintas instancias, lo cual sería a todas luces desacertado. El ejemplo más visible de ello es la brecha que a menudo separa intenciones de realidades en las distintas esferas de la actividad humana.

Las decisiones que el profesor toma en la programación, por ejemplo, forman parte de un complejo proceso de pensamiento, en el que se entrelazan representaciones variadas referidas al presente y a las experiencias previas: representaciones acerca de los alumnos -y sus posibilidades y necesidades-, acerca de sí mismo en situación de enseñanza, acerca del currículo y el contenido, acerca de logros alcanzados y obstáculos

enfrentados en situaciones similares, acerca del tiempo, el espacio y los recursos, etc. A su vez, cuando se planifica en el marco de un equipo de trabajo, también requiere deliberación y construcción de consensos entre pares. Finalmente, puesto que el docente es un actor institucional, la programación responde a la necesidad de hacer públicas las propias decisiones pedagógicas a través de una actividad de comunicación. En contraste con ello, el encuentro con el alumno requiere del docente otro tipo de capacidades: mantener una atención “flotante” hacia los distintos planos de la clase, manejar los tiempos, organizar los recursos, ajustar la ayuda pedagógica en función de las necesidades del alumno, aprovechar las contribuciones de los alumnos y las posibilidades que una actividad ofrece en beneficio de los propósitos planteados, ser sensible a lo emergente e interpretar los indicios no verbales; estos, entre otros, son saberes propios del momento interactivo que muestran que ser un “buen docente” no es sólo ser un “buen diseñador”.

El escenario privilegiado de la enseñanza es el salón de clases, pero por supuesto no es el único. Los contextos de una actividad no se refieren exclusivamente al marco material en el que ella se desarrolla, sino también al conjunto de representaciones que definen el entorno de la actividad para el propio docente. El escenario de la clase es uno de los elementos que componen la definición que el profesor hace de la situación. Pero también pueden formar parte de ella las reuniones de diseño y evaluación con el equipo de asistencia técnica, los encuentros con la otra profesora responsable y quizás la próxima reunión de departamento en la que debe relatar la marcha del proyecto y lo sucedido en clase.

Por último, las actividades comprendidas dentro de la enseñanza se corresponden con diferentes facetas que integran esta acción. Los aspectos que se podrían llamar “didácticos”, tienen que ver de modo directo con promover el aprendizaje del alumno y su acceso a determinadas formas culturales contenidas en el currículo. Se trata de las decisiones y actuaciones relativas a objetivos, propósitos, contenidos, formas de actividad y materiales tanto en instancias preactivas como interactivas y postactivas. Pero enseñar supone, también, una esfera que se podría denominar “organizativa”, ligada a la definición y el sostén de un encuadre de trabajo y al manejo o “gestión” de la clase. La enseñanza involucra una faceta “relacional” que concierne al logro y mantenimiento de la relación pedagógica, al acompañamiento y sostén emocional del alumno en el proceso de aprendizaje. Si bien la distinción entre estas dimensiones es un recurso útil desde un punto de vista analítico, conviene recordar que ellas no deben tratarse como entidades discretas. La tarea docente muestra a diario que estos planos aparecen estrechamente articulados en el pensamiento, las elecciones e intervenciones de profesores y maestros.

Reflexiones finales

El recorrido planteado ha intentado poner de manifiesto el carácter complejo de la actividad de enseñanza. Complejo no se utiliza en el sentido de complicado. Complejo es aquello que contiene, abarca, reúne varios elementos distintos, incluso heterogéneos; la complejidad también deviene del entramado de acciones, interacciones y retroacciones, determinaciones y azares, previsión e incertidumbre que involucra, la enseñanza. A partir de esta idea de complejidad se intenta reunir los distintos aspectos tratados y destacar algunas de las dificultades que genera su estudio.

En primer lugar, al tratarse de una tríada de componentes -el docente, el alumno y el contenido- queda constituido un campo de relaciones varias entre cada uno de sus polos. El triángulo didáctico encierra una relación del profesor con el contenido, del alumno con el contenido y entre alumno y profesor. Una mirada al interior del triángulo didáctico permite delimitar tres sectores de problemas o áreas de estudio. La relación entre el estudiante y el saber configura el sector de las estrategias de apropiación, que se refiere al análisis de las concepciones, representaciones,

estrategias de resolución y obstáculos del sujeto en su acceso al conocimiento; el sector de la elaboración de los contenidos remite al estudio de las relaciones entre el saber y el profesor; y, por último, las relaciones entre el alumno y el profesor configuran el sector de los procesos de interacción didáctica.

En segundo lugar, la enseñanza es una acción que no se inicia en el salón de clase sino que atraviesa diversos ámbitos: el contexto social, en el que se generan demandas educativas de diversos actores (padres, sindicatos, grupos académicos, Iglesia, etc) y en el que las autoridades político-educativas del sistema definen y comunican las finalidades educativas y la propuesta pedagógica consecuente; el contexto institucional, en el que esa propuesta curricular es interpretada, ajustada y realizada; y finalmente, el ámbito de decisión y actuación del docente, en el que éste encuentra y despliega una manera de “ser docente” con su grupo de alumnos -o mejor- con cada grupo de alumnos.

Los ámbitos descriptos no funcionan simplemente como niveles de anudamiento, separables uno del otro según intereses de estudio o preocupaciones prácticas diferentes. Más bien, la comprensión de la enseñanza requiere considerarlos a todos simultáneamente, pues lo social, lo político, lo institucional, lo instrumental, son dimensiones constitutivas de la enseñanza en cada nivel en el que se la analice.

Ante esta diversidad de cuestiones, la concurrencia de diversas perspectivas para su análisis parece ineludible. A lo largo del tiempo diferentes tradiciones de pensamiento y líneas de investigación se han ocupado de la enseñanza. Cada una de ellas ha centrado su atención sobre algunas de estas problemáticas en particular. Shulman propone trazar un “mapa” para representar el campo de las investigaciones acerca de la enseñanza. A través de este recurso, evita la tentación de construir una teoría global de la enseñanza. En términos del autor este mapa constituye “una representación de la diversidad de temas, programas y hallazgos en el campo de la investigación acerca de la enseñanza”. Los investigadores enrolados en cada programa de investigación seleccionan diferentes “partes del mapa” para definir los fenómenos propios de sus indagaciones y efectúan elecciones epistemológicas, teóricas y metodológicas para llevarlas a cabo. Hay quienes se interesan en los actores, docentes o alumnos -en sus capacidades, sus pensamientos, sus acciones-, quienes se centran en el estudio del contenido escolar -su naturaleza, sus formas de organización-, quienes analizan los contextos institucionales y comunitarios en los que la enseñanza se desarrolla, y otros que, finalmente, estudian los múltiples intercambios sociales y académicos que tienen lugar en la clase.

En consecuencia, la comprensión de los procesos de enseñanza es una empresa dificultosa. En esta tarea, la didáctica es auxiliada por diversas disciplinas del campo de las ciencias sociales y humanas, cuyos aportes han permitido más de una vez desarrollar nuevos modelos de inteligibilidad de los fenómenos, así como idear formas más adecuadas de intervención pedagógica. Esta situación enfrenta al didacta con la necesidad de alcanzar un delicado equilibrio entre el imperativo de mantener una mirada amplia que permita captar la complejidad de las cuestiones en estudio y preservar, al mismo tiempo, la especificidad de las preguntas, los propósitos y las perspectivas de análisis.

Para quienes trabajan como enseñantes, la complejidad de la enseñanza es una vivencia cotidiana, aunque no siempre evidente, pues muchas veces es a través de sus fallos que se pone de manifiesto: en el fracaso escolar, en la deserción, en la indisciplina o la apatía de los alumnos más refractarios, en el malestar por nuestra respuesta pobre a una pregunta interesante de un alumno, en cada ocasión en que a pesar de todos los esfuerzos, “la cosa no funciona”. También en aquellas otras en que una propuesta resulta “desbordada” por mejores logros que los previstos; cuando se suscita el asombro, la curiosidad, la confianza; cuando el aprendizaje, finalmente, llega.