

Ayudar a enseñar

 AIQUE

Daniel
Feldman

Psicología Cognitiva y Educación

AYUDAR A ENSEÑAR
*Relaciones entre didáctica
y enseñanza*

AYUDAR A ENSEÑAR

Relaciones entre didáctica y enseñanza

Daniel Feldman

Colección dirigida por Mario Carretero,
Catedrático de Psicología Cognitiva
de la Universidad Autónoma de Madrid

**AIQUE**

Agradecimientos	7
Introducción	9
1. Enseñanza y Didáctica	15
I. ¿A qué llamamos enseñanza?	16
II. ¿Qué se dice con "didáctica"?	22
III. ¿Son las relaciones entre teoría y práctica un problema central de la didáctica?	28
2. La didáctica: ¿ciencia aplicada o disciplina práctica? ...	33
I. Déme un fundamento	33
II. Las didácticas especializadas en campos de conocimiento	40
III. El conocimiento didáctico y sus intereses	42
3. La reconceptualización didáctica: los enfoques técnicos y la revitalización de las concepciones prácticas	47
I. La "reconceptualización didáctica"	47
II. Las modalidades técnicas de acción	49
III. Los fallos de las modalidades técnicas: la práctica resiste	53
IV. La revalorización de la "praxis": las modalidades prácticas	55
V. "Críticos" versus "prácticos"	61
VI. Lo "técnico" y lo "práctico": ¿Perspectivas inconciliables?	64
4. La reconceptualización didáctica: "el pensamiento del profesor"	69
I. Los estudios sobre "el pensamiento del profesor"	69
II. "Esquemas" y "conocimiento práctico"	72
III. Declaraciones y acción	77

© Copyright Aique Grupo Editor S.A.
Arturo Jauretche 162 (1405) Capital Federal
Tel.-fax: 4958-0200

Hecho el depósito que previene la ley 11.723
LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA
I.S.B.N. 950-701-554-X
Primera edición 1999

La reproducción total o parcial de este libro en cualquier forma que sea, idéntica o modificada
y por cualquier medio o procedimiento, sea mecánico, electrónico, informático, magnético y
sobre cualquier tipo de soporte, no autorizada por los editores, viola derechos reservados,
es ilegal y constituye un delito.

IV. Algunos usos de “el pensamiento del profesor”	80
5. Conocimientos especializados y conocimientos prácticos	85
6. El vuelco reflexivo	95
I. “Biografía escolar”, “teorías implícitas” y “reflexión” . .	95
II. El “deslizamiento normativo”	102
III. Situando “la reflexión”	103
7. Un enfoque instrumental (que no es un enfoque tecnicista)	111
8. Innovación y didáctica	123
Notas	137
Bibliografía	149

Agradecimientos

En buena medida este libro es producto de discusiones realizadas en diferentes ámbitos relacionados con la enseñanza. Muchas de estas reflexiones fueron realizadas durante el dictado de clases de Didáctica, en la Carrera de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras. En ellas, con mucha paciencia, varios grupos de estudiantes escucharon y discutieron distintos temas relacionados. No puedo menos que agradecer su atención, sus preguntas y sus cuestionamientos. Inneablemente, el origen de lo que pienso sobre estos temas está en el trabajo y en las discusiones con los miembros de la cátedra de Didáctica I, a cargo de la Profesora Alicia W. de Camilloni. Eso no los responsabiliza por mis ideas, ya que solemos desacordar, pero su interlocución y sus enseñanzas siempre resultan estimulantes. En términos más específicos, debo reconocer la ayuda de Laura Basabe, que leyó atentamente una primera versión del texto; realizó, con su habitual sistematicidad y agudeza, importantes observaciones y me animó a ordenarlo y a completarlo.

Las reuniones del equipo de Ciencias Naturales de la Dirección de Currículum (en la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) fueron de gran importancia para mí. Durante ellas, probablemente por la índole de los problemas con los que debíamos tratar, se desarrolló una interesantísima discusión sobre la temática específica de este trabajo.

Los capítulos 4 a 7 están directamente ligados con las tareas que desarrollo en el proyecto de investigación “De aprendices a maestros: enseñando y aprendiendo a enseñar” (Proyecto UBACyT TF 037) dirigido por Cristina Davini. También a ella debo un tardío reconocimiento por su ayuda en mis primeros intentos por sistematizar algunas de estas ideas.

Mario Carretero hizo dos cosas fundamentales. La primera, sugerirme la posibilidad de escribir un texto de este tipo. La segunda, indicarme con claridad que debía terminarlo. Le agradezco ambas.

La educación ha sido un objeto de atención preferente en la agenda de las últimas décadas. Esta atención fue, en general, motivada por el deseo de mejorar la cobertura escolar y luego, crecientemente, por mejorar la eficiencia del servicio educativo. En la medida en que se instala el deseo de hacer de las escuelas mejores centros de aprendizaje —un deseo motivado durante los años sesenta por la competencia estratégica entre los bloques políticos y económicos existentes en ese entonces—, se renuevan los deseos transformadores que agitaron a la pedagogía desde principios del siglo veinte. Pero la preocupación por producir cambios en la enseñanza no siempre se vio correspondida por el éxito. Las intenciones reformadoras se vieron frecuentemente obstaculizadas por las dificultades para articular el conocimiento sistemático sobre cuestiones pedagógicas y didácticas con la realidad de la vida en las escuelas y el trabajo cotidiano de los maestros. Aunque estas dificultades fueron muy lamentadas, sus razones no siempre fueron correctamente analizadas. Problemas de enfoque, de paradigma, de poder, contribuyeron al crecimiento de ese comodín difuso, pero ventajoso a la hora de explicar fracasos e inconvenientes, que es la categoría “relaciones teoría-práctica”. Largas horas de reflexión fueron dedicadas a buscar, hasta ahora de manera infructuosa, cómo esos elementos podrían combinarse con éxito. (Estos fracasos fueron tanto más evidentes cuanto más esforzados y continuos fueron los propósitos renovadores.) La cuestión se puede plantear de diferente manera cuando el problema se contextualiza. En nuestro caso, por ejemplo, aquello que llamamos “teoría” consiste en una actividad especializada denominada “didáctica” (y sus productos: teoría, programas, normativas) y aquello que llamamos “práctica” corresponde a la acción de

los maestros en clase, la enseñanza. Parece, entonces, que la respuesta a muchas de las inquietudes sobre la modificación de las prácticas escolares se puede encontrar en el análisis de la relación entre didáctica y enseñanza.

Provisoriamente, señalaré que la didáctica es una actividad educacional especializada que se preocupa por los problemas de la enseñanza. Definida, como luego se verá, de distintos modos, por ahora puede aceptarse esta manera de caracterizarla. Por su parte, la enseñanza es algo que inventamos. En términos de Bruner, es “un invento social”¹. Un instrumento para resolver un tipo de problemas relacionados con ciertos modos de circulación de conocimiento y con el aprendizaje. Aunque se la pueda definir en términos de interacción directa, nuestra manera de enseñar se relaciona con la existencia de grandes redes educacionales. Las escuelas representan hoy en día la organización institucional de la enseñanza y están interesadas en el aprendizaje de un número enorme de personas.

Las estrategias dominantes para influir sobre la enseñanza y sobre las instituciones de enseñanza se basaron en modalidades técnicas, aunque están siendo crecientemente contestadas —todavía con poca incidencia real en los sistemas de enseñanza— por enfoques prácticos o procesuales. Si se toma este hecho como objeto de análisis, la descripción del problema dirige la atención hacia las políticas mediante las cuales se intenta convertir las intenciones en realidad y hacia la disputa en torno al derecho legítimo para definir propósitos y situaciones por parte de los agentes involucrados.

Las relaciones entre didáctica y enseñanza no han sido sencillas. Fuertes movimientos en educación han confluído para que, en los últimos treinta años, nuestra imagen de la enseñanza se haya debilitado. La psicología del desarrollo brin-

dó un formidable apoyo teórico a la ya veterana revolución paidocéntrica. Se ofreció fundamento científico para aquello que los fundadores de la escuela nueva habían intuido: el educador sólo ayuda al niño a educarse a sí mismo. Por otra parte, la educación dejó de ser promesa indudable de futuro y reservorio de puros valores. Develar el rumbo oculto de la educación puso toda acción bajo sospecha. De pronto, la escuela resultó culpable de asociación con el sistema para garantizar las condiciones de reproducción de las estructuras sociales mediante la inculcación ideológica, la distribución desigual de saberes y competencias y la clasificación estratificada de personas en función de futuros roles. También, durante la competencia económica e ideológica que signó la guerra fría, los sistemas escolares se constituyeron en vidriera de los dos mundos, entonces rivales, y fueron severamente sometidos a crítica por su ineficacia. En resumen, la escuela y su proceso principal, la enseñanza, eran objetados por tres vías. No era la primera vez que se cuestionaba severamente a la institución escolar, pero en esta ocasión confluían movimientos poderosos, diferentes entre sí, que contribuían cada uno por su parte a volver más inestables algunos fundamentos del trabajo escolar. En la medida en que la enseñanza es revisada, cuestionada y, en algunas ocasiones, hasta negada, la didáctica ingresa en aguas turbulentas. También se fragmenta, como todo el conocimiento pedagógico, por la irrupción de las Ciencias de la Educación que generaron un ramillete de nuevos saberes positivos.

Si la discusión entre escuela tradicional y escuela nueva marcó el debate pedagógico del inicio del siglo, la discusión con la tecnología instruccional —y su base sistémica y conductista— protagonizó el debate didáctico de la última parte de la centuria. Muy poco de lo que sucede en el terreno didáctico puede comprenderse si se excluye esa confrontación. El ata-

que contra la tecnología instruccional rompió, ciertamente, con su hegemonía en el terreno educativo. Éste fue un efecto positivo pero que se verificó, más bien, en el plano ideológico y político. Lo cierto es que, desde el punto de vista instrumental, no se logró articular un nuevo enfoque que hiciera frente a algunos de los problemas que la tecnología instruccional trató de resolver. Esta situación no obstó para que se produjeran profundos cambios en las concepciones y en los modos de operar la producción de conocimiento didáctico. Se comenzó a rechazar una concepción general de las formas de enseñanza; el impacto de nuevas teorías epistemológicas, psicológicas y sociológicas se expresó en el remozamiento de lo que Luis Not (1983) llamó las “pedagogías del conocimiento”; se desarrollaron aproximaciones descriptivas a la didáctica y se potenció el crecimiento de las didácticas organizadas en torno a disciplinas científicas u objetos de conocimiento. Como consecuencia de ello, la didáctica comenzó a atravesar un nada desdeñable período de confusión y rupturas. Sus propias tareas pasan a revisión porque la escala de los problemas que le toca enfrentar varió. Las repuestas que tenía para dar se diferenciaron, se sofisticaron y se especializaron. El ajuste entre expectativas y logros es cada vez menor. Pese al avance en el conocimiento de base (sobre todo, el relativo a los procesos de desarrollo y de aprendizaje), de la creciente investigación sobre la génesis de nociones escolarizables en relación con dispositivos de enseñanza, a la mejor comprensión del ambiente de la sala de clases y al desarrollo de potentes estrategias para enseñar, es poco lo que mejora la enseñanza en nuestras escuelas —o, al menos, a falta de investigación, es mucha la insatisfacción por lo que sucede en ellas. Sólo una ínfima parte de lo que hoy se conoce sobre maneras de ayudar a aprender es apropiado —es propio y es recuperado— en contextos masivos de enseñanza. Si la secular

tarea de la didáctica estuvo emparentada con el desarrollo de métodos, estrategias o dispositivos capaces de promover, provocar o lograr aprendizaje por parte de los alumnos, esta tarea actualmente está en crisis. No importa cuánto conocimiento se acumule acerca de la mejor promoción del aprendizaje si no se puede comenzar a resolver el problema —hasta hoy insoluble— de ayudar a que una cantidad significativa de enseñantes perfeccione sus maneras de enseñar y que los sistemas de enseñanza sean ámbitos propicios para esa práctica. En este trabajo se discutirán algunas cuestiones relacionadas con este problema.

En primer término se repasarán algunos significados de los conceptos “enseñanza” y “didáctica” y luego se expondrá más profundamente una caracterización del conocimiento didáctico que ayudará a replantear la cuestión de la relación entre teoría y práctica. Se puede decir que, desde el punto de vista del problema principal del libro, existen nuevas tendencias en didáctica que serán analizadas en dos conjuntos separados: por un lado, los modos de concebir las acciones educativas que se expresan en las opciones por modalidades técnicas o prácticas y, por el otro, los estudios sobre el pensamiento del profesor que han tenido bastante influencia en las orientaciones didácticas preocupadas por el currículum y por la formación docente. Estas orientaciones han desarrollado lo que llamaré “programa reflexivo”. Esta cuestión será brevemente explicada y comentada críticamente después de analizar la relación que se establece entre los grupos de especialistas y técnicos, poseedores de conocimiento pedagógico-didáctico formalizado, y los maestros y profesores. Por último, se harán algunas reflexiones sobre el papel de la innovación y el carácter de la intervención didáctica sobre la enseñanza.

Este trabajo recoge ideas que he desarrollado y, en algunos casos, publicado en los últimos años. Como tuvo a bien

expresar su editor es “un libro de opinión”. Defiende algunas ideas y ataca otras. No es, ni mucho menos, un recorrido exhaustivo sobre el estado de situación de un campo y se dedica de manera muy desigual y sesgada a los diferentes temas que menciona. Su propósito es argumentar en favor de sus puntos de vista de modo que puedan aceptarse como conjeturas que pueden ser consideradas y no como tesis demostradas.

1.

Enseñanza y didáctica

Las relaciones entre didáctica y enseñanza han variado. Esto es un producto natural de cierta evolución del conocimiento y de una adecuación a las modificaciones prácticas en los sistemas de enseñanza. Sin embargo, los cambios tuvieron ritmos muy desiguales. Durante un largo período, la didáctica estuvo emparentada con la búsqueda de un método que resolviera el problema de enseñar a un número creciente de personas e históricamente prosperó en un medio que confiaba en la enseñanza sistemática por parte del maestro como una manera efectiva de combatir la ignorancia, fortalecer la conciencia, contribuir al desarrollo intelectual y espiritual de los individuos e influir benéficamente en el desarrollo de la comunidad y de la sociedad en su conjunto. Durante el largo período que inaugura la obra de Comenio, la didáctica se propuso brindar una guía práctica y metódica para llevar adelante la enseñanza, o sea, prescribió métodos instructivos capaces, según sus defensores, de asegurar el aprendizaje por parte de los alumnos. Buscó crear “un artificio para enseñar todo a todos”.² Ni siquiera la revolución de la “escuela nueva” desdeñó el problema del método y, dentro de su violento giro pedagógico, incluyó series metódicas muy estructuradas. No es posible decir en la actualidad que las relaciones entre

didáctica y enseñanza sean tan claras por dos razones. Primero, porque ha cambiado bastante nuestra imagen acerca de la enseñanza. Ello incluye una drástica disminución de nuestra confianza en la instrucción (como un proceso del maestro hacia el niño), la ruptura, para muchos, del halo benefactor y progresivo que la rodeaba y un creciente criticismo acerca de su eficacia para cumplir con las tareas encomendadas. Segundo, porque se han modificado radicalmente el tamaño y los requerimientos que pesan sobre los sistemas de enseñanza.

I. ¿A qué llamamos enseñanza?

En la tradición educativa se han destacado dos maneras de concebir la enseñanza: la enseñanza consiste en poner cosas en la mente de los niños o la enseñanza se preocupa por sacar o permitir que se exprese algo de los sujetos. Ambas tendencias han estado relacionadas con venerables tradiciones pedagógicas: las que consideraban al niño como una tabla rasa y a la educación como un proceso de inscripción en ella, y las que consideraban al niño como una suma de potencialidades “buenas” y a la educación como el proceso de cuidar el desarrollo de esas potencialidades. Un modelo procede de afuera hacia adentro y el otro, de adentro hacia afuera. El movimiento de la escuela nueva participó de esta segunda concepción y sus reflejos han llegado hasta nuestros días como parte de la constante polémica con los rasgos de la educación tradicional, en algunos casos confundidos con el conductismo. En la actualidad parece que la enseñanza ha perdido prestigio probablemente porque fue emparentada con sus aspectos más directivos. Basado en que “todo lo que se enseña a un niño impide que lo descubra por sí mismo”, se asentó progresivamente la noción de que el ideal educativo es “no enseñar” sino hacer que “las cosas salgan de los niños”. Mu-

chos maestros evitan referirse a su tarea como de “enseñanza” o sólo aceptan que es necesaria en situaciones límite. Al mismo tiempo, muchos docentes evitan describir su rol como de “enseñantes” y prefieren el de “guías” u “orientadores” y no pocos asumen con algo de culpa que “de vez en cuando, no hay más remedio que enseñar”.³

Actualmente los organismos nacionales de gestión educativa de nuestro país han tratado de promover una política basada en la transmisión de contenidos. Pero esta política repuso el problema en las mismas polaridades. Repitió el movimiento del péndulo —lo que significa volver a la pedagogía del “vertido”— sin alterar su trayectoria. El hecho es que las preocupaciones pedagógicas son muy secundarias con relación al papel que juega la “transformación educativa” en marcha como política pública de redefinición del rol del Estado y de la configuración de los puestos de trabajo.⁴

Seguramente, muchas de las apreciaciones en torno al valor de enseñar están originadas en diferentes maneras de definir “enseñanza” y puede ser necesario establecer una base para precisar aquello que el concepto designa.

Tanto Passmore (1983) como G. Fenstermacher (1989) proponen un concepto de “enseñanza” que incluye como rasgo central el compromiso de dos personas, una que posee algún conocimiento o habilidad y otra que carece de ella, en algún tipo de relación para que el primer sujeto traspase lo que sabe —sin especificar los medios— a la persona que no lo sabe. La enseñanza supone, entonces, una situación inicial asimétrica con respecto al conocimiento y el establecimiento de una relación que permita un cambio en esa situación mediante la obtención, por parte de quien no lo tiene, de aquello que no poseía inicialmente. Esta caracterización de “enseñanza” no define

de antemano ninguna posición con respecto a las maneras en que el conocimiento debe circular y ser adquirido. Es una definición genérica. Probablemente, la discusión actual con respecto al valor de la enseñanza corresponda a una discusión sobre aquello que Fenstermacher denomina “definiciones elaboradas”, o sea, definiciones acerca de la buena enseñanza. En ese caso, el problema ya no reside en enseñar o no hacerlo, sino en las “buenas” maneras de llevarlo a cabo o en maneras adecuadas a nuestros valores educativos. Pero allí se entra en un terreno valorativo y se evalúa el concepto, o bien en relación con alguna corriente teórica constituida (como pueden ser, por ejemplo, la no directividad rogeriana, el enfoque cognitivo-cultural de Bruner, el aprendizaje por recepción significativa de Ausubel o las variantes especializadas en un campo de conocimiento y de raíces psicogenéticas) o bien con relación a un parámetro más difuso como puede ser una “filosofía de enseñanza”. Debo aclarar que hago un uso muy genérico del término, equivalente al que realizamos en lenguaje natural cuando nos referimos a una “filosofía de vida”. (Distinto del que realizan Gvirtz y Palamidessi [1998, pp. 149 y ss.] de la misma expresión cuando la aplican a lo que en este trabajo se denomina “modalidades” técnicas o prácticas. Eso se verá en el capítulo 3.)

A mi modo de ver, la identificación que se realiza entre “enseñanza” y sus connotaciones transmisivas e impositivas tienen su origen en la adhesión que realizan entusiastas grupos de educadores a “filosofías” de enseñanza. Las filosofías de enseñanza brindan una orientación general y, básicamente, valores educativos. Su sistematicidad es débil y están sometidas a interpretaciones diversas. Son como maneras generales de ver las cosas que no están elaboradas como sistema, no constituyen una pedagogía. Cualquier concepto desgajado de

la red teórica que lo sostiene puede servir de emblema para una filosofía de este tipo. Por ejemplo, “constructivismo”, en los términos en que se plantea vulgarmente, es la etiqueta de una filosofía de enseñanza. Creencias de este tipo son, seguramente, importantes para movernos a la acción. El problema reside en la adhesión simple y superficial a enunciados que cobran una existencia impropia separados de los núcleos teóricos y los procesos reflexivos que les dieron origen.

No es mi pretensión desarrollar una discusión entre filosofías como las mencionadas ni tampoco realizar una opción por alguna corriente teórica constituida. Por eso no me resulta de utilidad aceptar una definición de enseñanza que se identifique con alguna “filosofía” o con una corriente teórica —lo que Fenstermacher denominaría una “definición elaborada”— y me conviene, más bien, una acepción genérica como la planteada anteriormente.

Definida “enseñanza” de esa manera pueden subsistir discusiones acerca de algunos puntos: ¿El primer sujeto enseña o ayuda a que el otro aprenda? ¿Se debe poseer el conocimiento en la mente para poder enseñarlo? ¿Qué diremos de la actividad del primer sujeto si el segundo no aprende?

La primera cuestión, que es quizá la que provoca más escozor actualmente, se contesta remarcando que se realiza *cualquier* tipo de acción para que el otro sujeto aprenda. El carácter genérico de la definición evita precisar el tipo de acciones adecuadas aunque esto no abstrae a esas acciones de juicio. Pero en ese caso ya no se estaría realizando una caracterización de “enseñanza” sino una valoración acerca de ella que concluya si se enseñó de una manera moral o si esas acciones encajan en lo que consideramos buena enseñanza (o sea, con nuestra definición elaborada). De todos modos, esta aclaración no cierra el punto porque, en mi opinión, también es cuestionable la pretensión de ofrecer una definición

elaborada que se base en la adscripción a un método, estrategia o principio único. No confío en las bondades de ese tipo de alternativas y creo, en cambio, que es posible proponer principios para juzgar los méritos de una propuesta de enseñanza. En este trabajo se defiende la idea de que resulta admisible aceptar como “buenas” propuestas de enseñanza que recurran a distintos métodos, estrategias o que se amparen en diferentes corrientes si se adecuan a principios que acompañen la deliberación práctica. Este punto se desarrollará en el siguiente capítulo.

La respuesta a la segunda pregunta es que no resulta imprescindible poseer el conocimiento si se conoce cómo obtenerlo, aunque Fenstermacher señala que su dominio debería mejorar las posibilidades de facilitar su adquisición por parte del otro sujeto.⁵

La última pregunta —¿Se enseñó si no se produjo aprendizaje?— se contesta diferenciando la definición genérica de enseñanza de las definiciones elaboradas. Según la definición genérica —que, como se recordará, es una definición más descriptiva que normativa⁶—, la enseñanza no se define por el éxito del intento sino por el *tipo de actividad* en la que ambos sujetos se ven comprometidos. Si una relación cumple con las propiedades ya enunciadas, puede calificarse como “enseñanza”, porque la enseñanza expresa un propósito —promover el aprendizaje— y no un logro. Ahora bien, los propósitos no siempre se concretan. Entre otras cosas, por dos razones básicas: la primera es que nuestros instrumentos puede ser buenos pero esto no quiere decir que sean infalibles y la segunda, que nuestras acciones están condicionadas por factores previos —o que no se pueden manejar en la situación de enseñanza— y por las acciones de otras personas que están vinculadas con la relación educativa de manera directa (familia, comunidad, grupos personales de referencia, directivos, colegas) o indirecta (políticos, capacitadores,

comunicadores sociales, etcétera). De todos modos, algunas corrientes teóricas son mucho más optimistas. Creen que una enseñanza bien diseñada siempre conduce al logro de aprendizajes. También creen que la enseñanza puede diseñarse de modo que todas las variables sean controladas. Son las corrientes de base conductista que no aceptan la existencia de procesos mediadores.

La definición genérica de “enseñanza” que utilizo acepta límites para la enseñanza: admite que el logro del aprendizaje es un intento pero no una certeza y pone en manos de la actividad del estudiante una parte importante de la responsabilidad. Como señala el propio Fenstermacher (1989, p.156), esa idea resulta bastante perturbadora para algunos. ¿No será una justificación teórica que quite de manos de la enseñanza sus responsabilidades con relación a los alumnos? Me parece que esa es una preocupación que invierte los términos razonables de la discusión. Lo que primordialmente debería determinarse con respecto a la definición planteada, y a sus consecuencias, es si conforman un buen modelo (muy general y sencillo) para describir y comprender un campo de prácticas. Si esto es así, nos queda el difícil problema de asegurar que se realicen todos los esfuerzos posibles. Y no me parece mal saber de antemano que existen posibilidades de que nuestros esfuerzos fracasen. Quizás esto ocurra por motivos sobre los que podamos intervenir mediante la enseñanza. Quizás ocurra por motivos sobre los que debemos intervenir mediante otros medios —por ejemplo, acción política para modificar inaceptables estructuras educativas o condiciones de trabajo. O, quizás, se deba a motivos sobre los que no podamos intervenir como educadores por el momento —por ejemplo, los fenómenos de creciente marginación social.

Hasta ahora se presentó una definición genérica de "enseñanza" que permite eludir la discusión acerca de si corresponde instruir, facilitar el aprendizaje o descubrir por uno mismo. Si se retoma la definición esbozada, se verá que la usual disyuntiva entre "orientar" o "instruir" plantea mal el problema porque cada posición representa, en realidad, una manera de apreciar lo que es "buena enseñanza". No es mi intención alinearme con alguna de las corrientes conocidas o proponer una nueva. Acepto como datos las diferentes concepciones y me preocupa, más bien, ver como pueden funcionar en situaciones prácticas. Esto es así porque mi propósito central es enfatizar otra serie de problemas que derivan de considerar los aspectos de la enseñanza ligados con la escala en la que se trabaja actualmente.

La definición genérica presentada es sólo un bosquejo modelizado de una situación. En la realidad, A no enseña a B. Cientos de miles de maestros y de profesores enseñan a millones de alumnos en una red institucional de grandes proporciones. Y ningún problema de la enseñanza puede entenderse cabalmente si no se consideran las dimensiones y las características del sistema en el cual se enseña. El notable aumento del número de mediaciones personales e institucionales entre lo que normalmente aceptamos como "productos teóricos" y la realización de actividades educativas en las escuelas, lo que solemos identificar como "prácticas", podría modificar la relación entre la didáctica y el campo sobre el que pretende actuar.

II. ¿Qué se dice con "didáctica"?

Utilizar algunas etiquetas es un modo económico de hablar, aunque es cierto que diluye el contenido de lo enunciado. En este caso, por comodidad se habla de "la didáctica".

Sin embargo, no resulta claro de modo inmediato a qué cosa se alude con esa denominación: ¿una teoría?, ¿un tipo de teoría?, ¿una ciencia?, ¿una disciplina humanística?, ¿un campo de producción? Si se toman los indicadores más objetivos, como la existencia de grupos que se reconocen bajo ese rótulo, congresos y publicaciones dedicadas a la temáticas encuadradas en esa denominación, carreras universitarias que la incluyen como disciplina o corrientes de pensamiento volcadas al estudio de problemas que ellas identifican como "didácticos"; se verá una gran diversidad de producciones y de referentes.

La didáctica no es un campo unitario. Está constituida por grupos diversos y dispersos. Se definen como didácticas teorías de diverso cuño, origen y grado de generalidad. La disciplina y su campo de acción se definen de distintas maneras. En la didáctica hablan voces de todo tipo y el resultado probablemente se parezca más al ruido de una asamblea universitaria que a un coro. Por todo esto, utilizar el término "didáctica" en singular y anteponiéndole un artículo definido es un recurso casi literario para simplificar la exposición. Esta aclaración sirve para relativizar el uso del término "didáctica" que se hará en este trabajo y es necesaria porque ante el conjuro de la escritura ciertas idealidades se materializan de manera impropia y adoptan una voz y una consciencia que no les pertenecen.

Como es imposible hablar de la didáctica sin precisar nada acerca de ella, digamos que la didáctica se ocupa de la enseñanza. Una idea muy sencilla pero igualmente discutida.

Según Brousseau (1990), por didáctica se ha entendido una teoría, un conjunto de técnicas o un modo de hacer las cosas. Hoy es bastante corriente que la idea de "teoría" sea un rasgo aceptado como parte integrante de casi cualquier concepción de didáctica. Claro que lo que varía grandemente es su objeto. Para citar tres ejemplos, la didáctica sería una teoría de la enseñanza (Camilloni, 1996), elegiría como objeto la

clase o el grupo clase (forma institucional privilegiada de la práctica moderna de enseñanza) (Becker Soares, 1985) o se ocuparía de las transformaciones del conocimiento durante el proceso de su comunicación (Brousseau, 1990). En las distintas definiciones del objeto de la disciplina también se delimita de manera diversa la responsabilidad del conocimiento didáctico con relación a las prácticas de las que se ocupa. En general se opta por alguna posición entre dos polos. Según el primero, la didáctica acepta plena responsabilidad sobre las prácticas porque es una disciplina esencialmente normativa. Se propone elaborar principios, métodos, estrategias o reglas para la acción. En ese caso, su principal problema es resolver cómo comunicar sus productos y lograr que sean operativos. En el otro extremo se hallan las posiciones que sostienen una relación mediatizada con la práctica porque su propósito central consiste en lograr buenas comprensiones y descripciones de aquello que definen como su objeto. En la medida en que logren descripciones profundas, aumentará la comprensión de las prácticas y podrá contribuir a mejorar la eficacia de las acciones. Así, los productos teóricos se relacionarán con la práctica. En este caso, la relación entre teoría —esa teoría— y práctica dependerá del uso que los practicantes puedan hacer, como instrumento reflexivo, de un conocimiento que, en principio, guarda una relación indirecta con la acción.

Pese a los distintos rasgos que se le adjudican a la didáctica, siempre aparece más valorizado el sentido ligado a la teoría que su acepción relacionada con una manera de hacer las cosas. Sin embargo, esto define muy imperfectamente el estado de situación, porque sólo un ejercicio de simplificación permitiría equiparar los principios de “Notas sobre una teoría de la instrucción” (Bruner, 1969) o los fundamentos de la Instrucción Programada (Skinner, 1970) con las reglas para manipular una máquina de enseñar. Para no tener que reali-

zar muchas distinciones aceptaré que la didáctica es una disciplina volcada de diferentes maneras hacia el campo práctico de la enseñanza (o distintas dimensiones de él), que produce una gama variable de conocimientos y que abarca principios teóricos, modelos comprensivos, reglas prácticas, métodos y estrategias articuladas de distinta índole. Es suficiente para una primera aproximación.

Como toda disciplina, la didáctica acepta alguna pregunta fundamental. Esta pregunta define un campo para el conocimiento y, explícita o implícitamente, compromete al cumplimiento de una tarea. Los tiempos de crisis se caracterizan por la dilución de las preguntas y por la proliferación de tareas. Se pierde el norte y el “período normal”⁷ abre paso a una crisis impredecible de la que puede salirse mediante reformulaciones o, de modo más radical, mediante un cambio de paradigma o de programa. Esto vale para las disciplinas puramente académicas o para las disciplinas prácticas, o sea, aquellas cuyas tareas están relacionadas de manera inmediata (y no mediada) con transformaciones en la porción del mundo de la cual se ocupan.

La didáctica nace con la pregunta “¿Cómo enseñar todo a todos?” y sus cultores dedicaron sus afanes, con éxito variable, a tratar de responderla. Pero muchas cosas sucedieron desde que Comenio la formulara y la respondiera por primera vez.

La pregunta inicial de Comenio tiene sentido cuando quien la formula se puede pensar a sí mismo educando. Sus posibles interlocutores son numerosos pero limitados. No es así como suceden las cosas en la actualidad y ya no es posible que sucedan así. La magnitud del problema ha crecido junto con el aumento de las mediaciones institucionales y el cambio de escala en la actividad escolar. El mayor desafío que se enfrenta actualmente desde un punto de vista didáctico no

consiste en resolver cómo enseñar, sino en cómo ayudar a que otros, muchos, enseñen. Este es un cambio de perspectiva y, en caso de ser adoptado, reordena los contenidos de la didáctica en torno a otras tareas.

Si las tareas didácticas se redefinen en términos del tamaño actual de los sistemas de enseñanza y de la diversidad de contextos que ellos articulan, se pone en evidencia un problema: ¿cómo se puede relacionar lo que saben y hacen grupos de técnicos y expertos que trabajan fuera de la escuela con la práctica y el conocimiento de los maestros que trabajan en la escuela? Esto es así, sencillamente, porque ese es el modo en que se desenvuelve la enseñanza: con personal especializado en diferentes funciones, con diferentes capacidades de mando, control y responsabilidad y diferencialmente relacionados con las acciones destinadas a promover aprendizajes en los alumnos. Habitualmente hemos llamado “problemas de relación entre teoría y práctica” a la serie compuesta por los problemas en la relación entre la actividad de estos distintos grupos. Como esa categoría se usa para designar muchas cosas, ensayaré establecer algunas distinciones en el próximo apartado. Por ahora señalaré que la relación entre didáctica y enseñanza no alude centralmente a una cuestión epistemológica sino, como plantea Kemmis (1996, p. 32), al problema de la relación entre dos actividades situadas socialmente.

Hay dos maneras de interpretar las consecuencias que implica para la didáctica el problema que se planteó. Para la primera, que es por la que me inclino, la consecuencia inmediata es que hay que desarrollar enfoques menos preocupados por la búsqueda de estrategias para la promoción del aprendizaje y más dirigidos hacia la creación de estrategias que resuelvan el problema de ayudar a enseñar en contextos de masificación de la educación. La segunda manera de in-

terpretar esas consecuencias exige a la didáctica de estos afanes. Simplemente, cree que pertenecen a otros campos, por ejemplo, el del currículum o el de la formación docente. Es posible que así suceda en países sin tradición didáctica. Y esta es una cuestión que merece alguna atención. No se pueden interpretar los enunciados educativos si no es en términos de la tradición en la que se inscriben y no en todos lados la didáctica constituye o es parte de la tradición en la que se genera un discurso educacional específico. Esto no es un problema menor porque no creo que “se habla de lo mismo con otro nombre”. El campo de preocupaciones es distinto. No sólo por los temas, sino por los ejes organizadores. Se puede decir que existe una escisión entre dos tradiciones: la de la didáctica (fuerte entre nosotros y algunos países europeos), ligada a los procesos de promoción del aprendizaje, y la del currículum (predominante en el mundo anglosajón y, en la actualidad, influyente en todas partes) más preocupada por la articulación entre escuela-sociedad, escuela-contexto y por la gestión del sistema y de las prácticas (en esos casos, una psicología educacional suele retomar muchos de los problemas didácticos). En cada una de estas tradiciones, las preocupaciones centrales de la otra tuvieron un rol subordinado y poco jerarquizado. Todavía los estudios didácticos y la teoría curricular buscan dilucidar la naturaleza de sus articulaciones.

Por el carácter de este trabajo no quisiera incursionar en una discusión de fijación de límites. En nuestro campo educativo, la marca didáctica es fuerte pese al crecimiento del currículum como tema pedagógico. Mientras así sea, me parece necesario revisar en ese marco las tareas que corresponden a una actividad especializada, que se ocupe de la enseñanza desde un punto de vista práctico y que incluya el conjunto de preocupaciones referidas a la promoción del aprendizaje, la formación docente en sentido amplio o la gestión

del mantenimiento y la innovación de los procesos y sistemas de enseñanza.

III. ¿Son las relaciones entre teoría y práctica un problema central de la didáctica?

En este capítulo se realizaron algunas consideraciones acerca de qué es enseñanza y qué es didáctica. Ocuparse de la enseñanza desde un punto de vista didáctico, o sea, ocuparse de un campo práctico a partir de una disciplina o grupos de teorías, repone inmediatamente el problema de la relación entre “teoría” y “práctica”. Hace algunos años, en un trabajo realizado en colaboración con Mariano Palamidessi, sostuvimos que se debía relativizar el alcance y la relevancia del eje “teoría-práctica” como marco analítico de la problemática curricular. Entendíamos que adoptar un enfoque normativo acerca del currículum exigía el uso de otras categorías como forma de aumentar las posibilidades de análisis y la capacidad de intervención.⁸ El enfoque me parece también válido para ser utilizado con relación a estos temas.

En el lenguaje educativo, “teoría” y “práctica” parecen dos sustancias diferentes de difícil combinación. La búsqueda de los puntos de articulación es como la búsqueda de la piedra filosofal por parte de los alquimistas. ¿Cuál será el punto de toque que permitirá convertir el plomo en oro? En el caso de la enseñanza, podría traducirse así: ¿cuál es el conocimiento necesario para que esas acciones de los maestros, espontáneas, incorrectas, incómodas y mal informadas, se conviertan en buenas acciones pedagógicas capaces de conducir a los niños hacia el cumplimiento de altas metas educativas? No es seguro que este modo substancialista de ver las cosas ayude demasiado, aunque este procedimiento ingenuo es muy común en nuestro pensamiento social.

Si en un curso de manejo de automóviles nos aclaran que primero aprenderemos la teoría y luego haremos la práctica, seguramente todos entenderán qué se les dice y nadie pensará que se lo está invitando a una exposición sobre sociología del tránsito, psicología del vínculo conductor-máquina o mecánica clásica. Más bien creeremos que se nos expondrán algunas reglas con relación al tránsito o a los procedimientos para manejar el automóvil. Podemos traducir eso de teoría y práctica diciendo: primero nos dicen cómo se hace y después lo hacemos. Pero no siempre es tan sencillo. De hecho, es difícil contestar preguntas como: ¿qué hace un maestro cuando enseña, teoría o práctica? ¿Qué hace un autor cuando prepara un texto, teoría o práctica? ¿Qué hacemos cuando programamos la enseñanza? No es fácil establecer qué designan, en nuestro lenguaje educativo, “teoría” y “práctica”. En principio, “práctica” designa acciones, una actividad dirigida a cambiar un estado de cosas. “Teoría” designa un estado de conocimiento. Pero no puede pensarse en la práctica sin conocimiento. Como plantea Erickson (1989, p. 214), existe una diferencia entre “conducta” y “acción”. La acción es la conducta más las representaciones del sujeto sobre el sentido y la dirección de lo que hace. Y es la acción, no la conducta, el objeto de la teoría social. Este principio es coincidente con las inclinaciones de buena parte de los estudiosos dedicados a educación. Una muestra de ello es que ha presidido buena parte de la investigación sobre la enseñanza en el último cuarto de siglo. (aunque no parezca influir mayormente a la hora de diseñar dispositivos de acción o de diagnosticar problemas). Como el tema se retomará en el capítulo 4, basta decir ahora que una de las líneas que cobró importancia en la investigación sobre la enseñanza ha sido la de los estudios sobre “el pensamiento del profesor”. Aquellos que estudiaron el pensamiento del profesor han compartido el supuesto de que

los sujetos dan sentido a las situaciones y actúan en base a ello. Se asume que los seres humanos mediatizan y “construyen” la realidad en base a las teorías de que disponen (Pope, 1988), crean interpretaciones significativas y actúan de acuerdo con esas significaciones (Erickson, 1989) o, en términos más estrictamente cognitivos, se acepta “...que la acción del sujeto está determinada por sus representaciones” (Pozo, 1989, p. 42). Como se sostiene que, de una manera u otra, las personas analizan, evalúan e interpretan los sucesos en los que se ven involucrados y que esos pensamientos influyen en su acción; es contradictoria la posibilidad de analizar una práctica como la enseñanza sin incluir, de modo central, distintos niveles de conocimiento. Salvo un desconocimiento impensable de estas líneas de trabajo, se torna muy difícil mantener la división entre teoría y práctica poniendo el componente de conocimiento en una y el componente de acción en la otra. Una cuestión diferente es evaluar, decidir o afirmar si ese conocimiento (¿quizá “teoría”?) se parece, distorsiona, refleja u omite lo que entendemos por “teoría”: las disciplinas científicas y sus derivados.

Una segunda dificultad que enfrenta el uso del par “teoría-práctica” para el análisis de cuestiones educativas es que no se puede realizar una referencia genérica a la relación entre teoría y práctica porque esa relación depende del tipo de teoría. No cualquier teoría tiene una relación inmediata con la práctica, aunque tenga relación con la realidad. Las relaciones de una teoría con la realidad —el mundo empírico— pueden ser variadas y son fruto de una rica discusión epistemológica.⁹ Ahora bien, una cosa muy diferente es la relación entre teoría y práctica. Algunas teorías influyen en la práctica porque permiten derivar tecnologías. Otras son “iluminadoras” y mediante ellas los agentes mejoran su práctica porque pueden decidir cursos de acción basados en la nueva

comprensión alcanzada. En ambos casos la teoría “(...) no orienta, dirige o alimenta nuestra práctica, si no es a través de nuestras intenciones. Pero no cualquier teoría expresa nuestras intenciones. Sólo nuestras teorías normativas o los aspectos normativos de nuestras teorías” (Feldman y Palamidessi, 1995).¹⁰ No es extraño, entonces que, a veces, cuando pensamos en la relación entre teoría y práctica tengamos en mente los procesos de elaboración de teoría normativa a partir de teoría “de base” que no tiene como propósito *operativo* directo la modificación de estados específicos de cosas.

Una tercera dificultad para utilizar sin más el par “teoría-práctica” deviene de que solemos llamar “teoría” a nuestros proyectos y “práctica” a nuestros esfuerzos por llevarlos a cabo. Llamamos teoría a nuestras propuestas (estrategias, métodos o técnicas) y práctica al modo en que las realizaremos con resultados variables. Cuando usamos esta manera de hablar decimos en dos casos que hay problemas en las relaciones entre teoría y práctica. El primero es cuando las acciones no son las previstas en el mundo de las ideas o no corresponden al modelo ideal de realización preestablecido. El segundo caso ocurre, sencillamente, cuando las acciones emprendidas fracasan.

Resumiendo: en mi opinión, cuando en contextos educativos se utiliza el par “teoría-práctica”, se está hablando de alguna de estas cosas:

- La relación entre el pensamiento y la acción de un sujeto o una variante de este problema, que es la relación entre decir y hacer.
- Las interacciones entre ámbitos especializados de gestión educativa —y los conocimientos teóricos y técnicos propios de ellos— y ámbitos prácticos de trabajo escolar —y el tipo de conocimiento propio de esos espacios.

- La relación entre las intenciones y la realidad. Quizá también interpretable en términos de relaciones entre concepción y ejecución.
- La relación entre teorías de base y teorías “aplicadas” o prácticas. Esto atañe al problema de cómo obtener “conclusiones prácticas” de nuestras teorías o cómo volverlas operativas con relación a las exigencias que proponen las situaciones educativas.

Cómo se verá, en este replanteo de lo que solemos llamar “relación entre teoría y práctica” las preocupaciones epistemológicas no figuran en primer lugar. No estamos tratando de resolver, por ejemplo, si nuestras teorías son un reflejo de la realidad objetiva o una reconstrucción hipotética, convencional y adecuada. Más bien, las preocupaciones son de otro nivel. O bien pueden resumirse en el ámbito de un individuo que opera sobre el mundo y se expresan en preguntas del tipo: ¿cómo se relacionan actos y representaciones? ¿En qué medida mi conocimiento explícito o implícito guía mi conducta? ¿Cuáles son mis motivaciones? ¿En que aspectos de mi saber debo bucear para comprender por qué hago lo que hago o qué significado tienen mis acciones? O bien son preocupaciones que remiten a dimensiones francamente sociales: ¿cómo es posible que las intenciones de unos actores ubicados en un espacio determinado impacten en las de otros ubicados en un espacio diferente? ¿Cómo se pueden diseñar proyectos que atraviesen múltiples mediaciones institucionales? ¿Cómo se operan las transformaciones de las intenciones en las luchas y las negociaciones entre actores diversos? ¿Cómo se imponen sentidos, se transmiten, se interviene y se opera sobre sistemas?, etcétera.

En los siguientes capítulos se retomará de manera un tanto asistemática el conjunto de relaciones que se expusieron.

2.

La didáctica: ¿ciencia aplicada o disciplina práctica?

I. Déme un fundamento

Muchas de las grandes corrientes sobre la enseñanza han estado fundadas sobre algún tipo de teoría psicológica. Por ejemplo, la tecnología instruccional es, en parte, producto de la versión skineriana del conductismo que se expresa en la teoría del condicionamiento operante (Skinner, 1970). En otros casos, la relación no es tan aplicada pero no por eso menos directa. Las propuestas autogestivas del humanismo rogeriano (Rogers, 1991) se basan en su experiencia y su teorización como psicoterapeuta y buena parte de las actuales tendencias en la enseñanza están relacionadas con el trabajo basado en el intento de dar un fundamento cognitivo cultural a una teoría de la instrucción.¹¹ Tampoco es desconocida la enorme influencia que la teoría psicogenética de Piaget ha tenido en educación.¹² La ligazón ha sido estrecha y, por lo regular, incuestionable. Resulta muy difícil pensar que pueda ser de otra manera. Nos parece evidente que, si logramos penetrar en los secretos del proceso de aprendizaje, será posible operar con total éxito sobre él. Creemos importante bus-