

Didáctica: saber didáctico y prácticas docentes

Lic. Jorge Luis Steiman Ministerio
de Educación de la Nación –
UNSan Martín

INTERROGANTES DE INICIO

¿Qué tipo de conocimiento caracteriza a una disciplina? ¿Cómo se construye el conocimiento en una disciplina? ¿Cómo se valida el conocimiento en una disciplina? He aquí las tres preguntas claves de la epistemología y he aquí, en consecuencia, tres cuestiones claves para cuestionar la construcción del conocimiento didáctico contemporáneo.

Desde comienzo de la década del 80 la Didáctica no sólo ha sido colocada en una posición de cuestionamiento desde otros campos de conocimiento sino, más aún, desde el interior del propio campo se ha instalado una especie de “crisis de identidad” (M. Becker Soares, 1985). En los comienzos de la presente década la situación no ha variado mucho. Si bien el campo de la didáctica parece ser reconocido y claramente demarcado por los propios didactas, por el contrario, es un campo de difícil reconocimiento para otros especialistas (A. Camilloni, 1996). Al decir “difícil reconocimiento” no estoy describiendo cierta complejidad de la constitución del conocimiento didáctico o la inacibilidad de sus categorías teóricas. Sencillamente, hago referencia al desconocimiento del campo como construcción teórica o, en todo caso, a la imposibilidad de delimitar claramente qué tipo de conocimiento caracteriza a la Didáctica.

En el análisis de dicha situación pueden reconocerse, varias causas sustantivas que dan cuenta del estado de situación.

En primer lugar cabría señalar que el recorrido histórico del campo y las tradiciones que al respecto se fueron tejiendo fundamentalmente en Europa y Norteamérica, han facilitado que la especificidad del conocimiento didáctico se diluyera por momentos en las aguas de la Psicología Educativa o en los contemporáneos mares del Currículum o aún que esté ausente en el vocabulario de la tradición anglosajona.

Pero, en épocas más contemporáneas, no podría negarse la influencia de dos hechos relevantes. Por una lado la ruptura del paradigma normativo-instrumentalista, otrora constitutivo “per se” del campo. Por otro, el desarrollo que los programas de investigación devenidos de las Didácticas Específicas (fundamentalmente en el fructífero campo de la Didáctica de las Matemáticas) que han constituido un campo de conocimiento didáctico al que, sobre todo algunos

investigadores de la problemática derivada de la enseñanza de un contenido específico con asiento profesional en las disciplinas objeto de enseñanza, empiezan a reconocer como la única Didáctica posible: la “Didáctica de...”

Esta situación deviene no sólo en un difícil reconocimiento para especialistas de otras áreas de conocimiento sino también para los propios docentes que parecemos continuar reclamándole al campo de la didáctica general algún tipo de orientación para la acción y alguna proposición concreta para los problemas de la enseñanza.

Así, plantear el status actual de la Didáctica llevará a preguntarse sobre su desarrollo en las últimas décadas, sobre sus cambios, ¿su progreso?

PENSAR LA DIDACTICA DESDE LOS PARADIGMAS: DEL PARADIGMA NORMATIVO-INSTRUMENTALISTA AL PARADIGMA INTERPRETATIVO-CRITICO

La Didáctica se constituye como tal bajo la lógica de un carácter normativo e instrumentalista que dominó al campo hegemónicamente hasta la década del '80. Algo más de trescientos años antes, “enseñarlo todo a todos” la piedra basal del ideal pansófico que Comenio desarrolla en la Didáctica Magna, se constituyó, a su vez, en una auténtica tipología para indicar el tipo de comportamiento que el verdadero maestro “debe” asumir ante sus discípulos bajo el gobierno del “método natural”.

El “deber ser” ha sido en el campo su marca de origen. Y el deber ser, constituido en un “deber proceder” dio lugar a un importante desarrollo instrumental en el cual el método ocupó algún lugar de privilegio.

La primacía de la Escuela Nueva y con ella la importancia dada al alumno/a como centro de la actividad del aula, hacen relevantes los estudios acerca de la psicología y especialmente la psicología del aprendizaje. Si bien parece primar cierto desplazamiento de la norma de la instrucción para dar paso a psicología de la infancia como motor estructurante de la actividad escolar, en verdad buena parte del aparato burocrático escolar fue transformando este tipo de experiencias en adaptaciones exclusivas a ciertos niveles de enseñanza o a sujetos con necesidades especiales. De todos modos, ya no parece necesario “un” método, sino la organización de todo un programa escolar atendiendo a las necesidades e intereses de los que aprenden. Así, se tornan igualmente importantes en términos de “teoría” del momento, los estudios sobre psicología propiamente dicha como las experiencias de la “nueva” educación.

Conviven, entre otros, la obra de John Dewey con la literatura y la constitución de las llamadas “escuelas nuevas”, instituciones escolares de vanguardia fundadas y dirigidas por innovadores en la vieja Europa: E. Claparede y su experiencia al frente del Instituto de Ciencias de la Educación J. J. Rousseau;

R. Dottrens y su experiencia al frente de Ecole du Mail; A. Ferrière y su experiencia como fundador de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas; O. Decroly y su experiencia en la escuela Ecole de l'Ermitage; P. Petersen y su experiencia con el Plan de Jena; M. Montessori y su experiencia en Las casas del niño; Freinet con su experiencia de la escuela de trabajo colectivo; A. Binet, G. Kerchensteiner; R. Cousinet. En todos ellos parece reconocerse el ideal utópico de las "nuevas sociedades" en la visión optimista de las pedagogías del consenso (B. Sander, 1990).

La Didáctica mantiene su carácter normativo-instrumental en la frondosa literatura que empieza a circular a partir de la década del '50, pero parece recién allí constituirse como la "doctrina" de la enseñanza, norma certera, para lo cual establece principios reguladores, básicamente en la cuestión del método que garantiza el aprendizaje eficaz. Quienes hayan coqueteado con la Didáctica por aquellos años recordarán los "clásicos" que dominaban el campo y la enfática manera en que éstos la presentaban desde el paradigma normativo-instrumentalista:

"La didáctica es la doctrina de la enseñanza, o sea el conjunto de principios que explican y justifican las normas conforme a las cuales ha de ser llevada a cabo por el maestro la tarea sistemática e intencionada del aprendizaje (Francisco Larroyo, 1949).

"La didáctica general (...) establece los principios generales, criterios y normas que regulan toda la labor docente para dirigir bien la educación y el aprendizaje de acuerdo con los objetivos educativos y culturales establecidos (...)

Problemas fundamentales de la didáctica:

a) ¿Cómo organizar la marcha de los trabajos, haciéndolos más fructíferos?

b) ¿Cómo estimular y motivar a los alumnos para que estudien con ahínco y aprenden eficazmente, modificando su actitud y mejorando su conducta?

c) ¿Cómo ejercer la debida dirección en el manejo de la clase, creando en ella una actitud amiga del orden y de la disciplina?

d) ¿Cómo guiar con seguridad a los alumnos en la marcha del aprendizaje, asegurándoles la comprensión y la asimilación, allanando sus dificultades y abriéndoles nuevas perspectivas culturales?

e) ¿Cómo organizar un plan eficaz de trabajos prácticos y aplicarlo con seguridad y provecho?

f) ¿Cómo orientar a los alumnos para un aprendizaje auténtico y no para un seudo aprendizaje?

g) ¿Cómo diagnosticar y cómo rectificar el aprendizaje a tiempo para que resulte satisfactorio y eficaz?

h) ¿Cómo asegurar la integración y la fijación o consolidación de los productos del aprendizaje?

¿Cómo comprobar y valorar con exactitud y objetividad los frutos logrados, esto es, rendimiento escolar y educativo? (Luiz Alves de Mattos, 1960)

“Luego, en última instancia, la didáctica está constituida por un conjunto de procedimientos y normas destinados a dirigir el aprendizaje de la manera más eficiente posible.” (Imídeo Nérici, 1973)

“Trata de los principios, fenómenos, formas, preceptos y leyes de toda enseñanza sin reparar en ninguna asignatura en especial.” (Karl Stöcker, 1960)

Los '70 marcan el predominio del tecnicismo. La Didáctica, teoría general de la enseñanza, se “esfuma” como tal para dar lugar a la teoría del planeamiento, a la teoría de la conducción del aprendizaje, a la teoría de la evaluación. Y mucho peor. La base normativa llega a un punto de exacerbación y las utopías democráticas escolanovistas mueren en una didáctica que ahora se presente como políticamente neutra e ideológicamente aséptica. Sin embargo, aún sin “hablarse” de Didáctica, el carácter prescriptivo no se abandona.

La debilidad teórica del tecnicismo y la contraofensiva que quebranta el discurso de la neutralidad sobre todo a partir de los estudios de la ciencia social crítica (Adorno, 1972) y los desarrollos ya iniciados décadas antes con el reproducionismo, parecen dar por tierra con el modelo tecnocrático y, tal vez, con el modelo positivista de la didáctica (Contreras, 1994). A partir de los '80 se marca definitivamente la ruptura del paradigma normativo y se asume, transitoriamente, el carácter de crisis en la disciplina y de pérdida de su objeto de estudio. Por primera vez nos encontramos frente al decidido intento de abandonar la lógica de la prescripción para investigar y teorizar desde otra lógica. Empiezan a convivir el interés práctico, interpretar y comprender la vida en el aula, con el interés emancipatorio (Habermas, 1972) que reafirma el carácter de ciencia social de la Didáctica:

Sin embargo, la peor de las herencias que ha dejado el paso de un paradigma al otro, haya sido quizás el vaciamiento de categorías didácticas del período intermedio, del estado de crisis de identidad (y de objeto propio) que caracterizó a la didáctica de la década del '80. Y entonces, la producción teórica que se desarrolló en otros campos del saber se asimiló a la didáctica desviando su especificidad. No quiero ahondar en múltiples ejemplos al respecto, pero hay uno que particularmente me ha llamado la atención: es el caso de la noción de “transposición didáctica”.

La didáctica general asumió como categoría propia, para mí erróneamente, una noción que creo sólo es válida en el campo desde la cual se la generó: el de la didáctica de la matemática. En ocasiones la idea de “transposición” se utiliza como sinónimo de “enseñanza”. He aquí algunas razones por las que considero

que la idea de transposición didáctica no puede asimilarse genéricamente a cualquier práctica de enseñanza:

a) La enseñanza como una cuestión de “transposición” en la cual la “vigilancia epistemológica” sólo la pueden ejercer los especialistas porque dominan el objeto.

b) La exclusión del conocimiento científico del ámbito de las escuelas (¿también las Universidades?) reduciéndolo a la categoría de conocimiento escolar.

c) La iniciación del conocimiento que ofrece la escuela en el ámbito exclusivo de los saberes científicos, excluyendo otro tipo de saberes que, socialmente legitimados, la escuela produce y reproduce (tradiciones, valores, costumbres...)

d) La exclusión de otro tipo de mediadores que no sean el currículo escolar y el docente; sin embargo hay otro tipo de mediaciones, como es el caso de los textos y dentro de ellos muy especialmente los “manuales”, que operan como mediadores importantes en la presentación que se hace de los contenidos.

e) El reduccionismo de las relaciones implicadas en la enseñanza a la intervención exclusiva del saber del contenido: el saber científico, el saber escolar, el saber curricular y la exclusión de otro tipo de atravesamientos de los cuales la didáctica general puede dar cuenta: lo social amplio (cultural, ideológico, económico), lo institucional, lo áulico.

En este escenario académico está naciendo otra didáctica. Estamos buscando otra didáctica. Conocer, comprender, interpretar, es el nuevo sentido que comienza a tomar la didáctica, abarcando en su contenido el resultado de las investigaciones sobre la ecología del aula, la interacción simbólica que en ella ocurre, las funciones en ella del lenguaje verbal y no verbal, la influencia de la intervención-control y el poder... Es otra didáctica pero que en este proceso ha asumido equívocamente algunas categorías que no le son propias.

En los '90 ya parece hablarse de una disciplina definitivamente “refundada”. De la vieja “doctrina” general de la enseñanza que establecía las normas que prescribían la enseñanza, hemos pasado a una Didáctica que abandona definitivamente la prescripción para posicionarse en la interpretación. Podríamos hablar largo referido a la lógica crítica del nuevo paradigma. Lo dejaré pendiente. Sólo decir que la criticidad es tal desde una racionalidad crítica de corte emancipatorio y si no, no lo es. Se ha bastardeado demasiado la idea de la criticidad y en cualquier circunstancia y bajo cualquier lógica reflexiva se ha asimilado una pseudo criticidad a la idea de lo “progresista”.

Sin embargo, las nuevas perspectivas parecen haber abandonado –casi por completo- los planes de acción o por lo menos ciertas recomendaciones generales que permitan a los que enseñan contar con algunas herramientas a partir de las cuales poder decidir formas concretas de intervención en la enseñanza. Todo indica que nos encontramos frente a un nuevo problema. La nueva perspectiva crítica y hermenéutica se evidencia claramente la voz de Davini:

“De esta forma la didáctica –entendida como didáctica general- fue creciendo en caudal interpretativo-descriptivo, aunque todavía fragmentario, y diluyendo su dimensión propositivo-normativa, aunque estuviera resignificada como criterios sistemáticos de acción.” (María Cristina Davini, 1996)

Quizás, el desafío que a la didáctica se le presenta en los próximos años sea crecer en caudal interpretativo, pero no dejar diluir su caudal propositivo. Porque la didáctica, la verdadera didáctica, no puede ser ajena a un compromiso con el docente concreto ni con los requerimientos de la práctica pedagógica cotidiana. Allí habrá que buscar la construcción del nuevo saber didáctico: en las prácticas del aula. En el aula funcionan mecanismos de poder, en el aula se construyen corrientes de saber, en el aula se dan relaciones de comunicación, en el aula hay un contrato preexistente que es referente de un contrato social, en el aula se da la relación dialógica entre docente, alumnos y contenido... pero también en el aula se requieren de buenos materiales para enseñar, de buenas preguntas que permitan pensar, de análisis sistemáticos sobre las propias prácticas que faciliten cambiar... El aula es el escenario de las prácticas de enseñanza. Por allí habrá que buscar el objeto de estudio de una didáctica general y por allí podrán interactuar la didáctica general con las didácticas específicas. Por allí habrá que construir orientaciones prácticas. Una (la general) en el escenario del aula, las otras (las específicas) en el escenario de la comunicación de saberes.

Quizás pueda afirmarse que el cambio operado en la Didáctica podrá facilitar la reconstrucción de su identidad a partir de refundar en el interior de la comunidad científica un estilo propio de construcción teórica con el aporte del conjunto de las ciencias sociales. La Didáctica es concebida hoy como una teoría de una acción práctica y como tal es una ciencia social. La Didáctica, teoría acerca de las prácticas de enseñanza, en consecuencia, teoría de cierto tipo de intervención en las prácticas sociales de los sujetos, ¿sigue de todos modos sin poder enamorar a los docentes?

¿UN PARADIGMA PROPOSITIVO? EL CASO DEL PROBLEMA DEL MÉTODO PARA LA ENSEÑANZA DE LA DIDACTICA

El abandono de la lógica propositiva ha dejado en el olvido los “viejos” temas de la Didáctica. ¿Viejos?

Quiero, para finalizar, plantear el problema del método como un tema que necesariamente debe poder pensarse desde la Didáctica.

Decir “método” en los últimos años, fue casi una mala palabra en el mundillo de la didáctica. Los urgidos por la necesidad, inventaron nuevos términos: “encuadre metodológico”. El “Pequeño Larousse Ilustrado” me ayuda a no aceptar esa terminología:

“encuadrar: encajar, ajustar // encerrar, comprender // determinar los límites de una cosa”

Ciertamente la idea del método es todo lo contrario. Si hay algo que va a encerrarme o limitarme, eso no puede ser objeto de mi trabajo en el aula. Además, ‘encuadrar’ me suena a poner en cuadra y ‘cuadra’, según mi pequeño ayudante, es una formación de la infantería en forma de cuadrilátero. Lo descarté.

Para otros fueron: “estrategias didácticas”. Pero...“estrategia: arte de dirigir las operaciones militares // habilidad para dirigir un asunto”.

Otra vez, un término militar que se mete con el didáctico. Ya tenemos suficiente con la intromisión del discurso económico: capital cultural, eficiencia, eficacia, organizaciones...

Creo que la palabra “método” no puede dejar de estar porque así fue como Comenio lo denomina en su Didáctica Magna, al fin y al cabo la piedra fundacional del campo.

Gloria Edelstein (1996) en la línea de análisis del propio Angel Diaz Barriga (1985) y de Alfredo Forlán (1986), entre otros, afirma que es el propio docente quien construye su propuesta de trabajo, de allí que retome, tal como ella lo afirma, ‘tentativamente’ la categoría de “construcción metodológica”. Dos cuestiones resultan importantes para la consideración del método: no podrán obviarse ni las características específicas del contenido, ni las de los sujetos (reales y concretos) que aprenden. De allí que el método ‘exija’ ser una construcción para cada situación didáctica en particular, desechando la posibilidad de pensar en un modelo único y generalizable, en ‘el’ método.

En palabras de la propia Edelstein podemos resumir esta idea: *“Definir lo metodológico implica el acercamiento a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción. A ello hay que responder en primera instancia. Penetrar en esa lógica para luego, en su segundo momento, atender al problema de cómo abordar el objeto de su lógica particular a partir de las peculiaridades del sujeto que aprende. (...) Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, así mismo reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares, es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural). (Gloria Edelstein, 1996)*

Para la autora cordobesa un tercer elemento resulta necesario de ser considerado: *“En relación con esta cuestión, Avanzini (1985) se refiere a un tercer elemento o parámetro determinante en lo relativo al método junto a la disciplina y el alumno, en sus peculiaridades, que es el tema de las finalidades. Ello implica la adopción de una postura axiológica, una posición en relación con la ciencia, la cultura y la sociedad. Yo hablaría en este caso de intencionalidades –intentando reafirmar la diferenciación de una ética utilitarista, de la eficiencia basada en el pragmatismo- que por cierto inciden también en las formas de apropiación cuya interiorización se propone.”* (Gloria Edelstein, 1996)

Desde aquí podemos afirmar entonces que contenido a enseñar, sujeto que lo aprende e intencionalidad conforman una unidad indisoluble a la hora de pensar en lo metodológico. Afirmo también la no neutralidad de este temática en la didáctica y, asumiendo los supuestos socioculturalistas para interpretar la vida del aula (Ricardo Baquero, 1998), que en la situación didáctica es necesario analizar la injerencia de los instrumentos culturales como mediadores en la situación de aprendizaje y que es necesario considerar el escenario del aula, como un particular escenario sociocultural en el cual los docentes intervenimos de algún modo y ‘en’ algún tipo de actividad (Ricardo Baquero, 1996).

Pero entonces... ¿pensar el método qué supone? Quiero ejemplificar con la didáctica. Creo imperioso pensar en, metodológicamente, cómo enseñamos. ¿Es posible repensar en el método que cada uno de nosotros utiliza para enseñar didáctica?

Aquí, mis propias reflexiones. Si entendemos hoy a la Didáctica como la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio históricos en que se inscriben.” (Edith Litwin, 1996), las prácticas de enseñanza son un componente inherente a la “actividad” desde la cual se trabajan los contenidos de la Didáctica y que se propone desde el método.

La “entrada” de las prácticas de enseñanza a la actividad del aula en la clase de Didáctica necesita de ciertos soportes que exigen también ser “construidos” por quien enseña Didáctica: las prácticas pueden hacerse presentes desde: la observación indirecta (videos, películas), los relatos orales (narración oral), los relatos escritos (registros textuales, autobiografías, diarios del profesor, registros de experiencias, etc.)

Y si hablamos de un método para la enseñanza de la Didáctica creo que éste necesita incluir en algún momento del trabajo en el aula:

- **lectura/escucha/observación de registros de prácticas de enseñanza**
- **comprensión de la/s categoría/s didácticas de análisis**
- **análisis/interpretación de las prácticas desde categorías didácticas**
- **enunciados/construcciones propositivas para la intervención docente**

Sigo pensando que necesitamos hacer didáctica desde un paradigma que, posicionado en la interpretación, no abandone la proposición. ¿Por qué no empezar entonces por la didáctica misma? Para su método de enseñanza, digo se requiere incluir los cuatro componentes arriba enumerados. Pero como en una murga. Entran y salen no linealmente (a diferencia de los desfiles), se mueven armoniosos en el escenario del aula, nunca se sabe exactamente que es lo que viene después, pero están, siempre están porque si no, no hay murga.