

Daniel Feldman,

Ayudar a enseñar

Capítulo 1

Colección Psicología Cognitiva y Educación, Aique Grupo Editor, 1999.

El siguiente capítulo propone reflexiones sobre el papel de la didáctica y los problemas de la necesaria relación entre teoría y práctica. Sus subtítulos son:

- I. ¿A qué llamamos enseñanza?
- II. ¿Qué se dice con "didáctica"?
- III. ¿Son las relaciones entre teoría y práctica un problema central de la 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". Muchos 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 pueden 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 debamos 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 realizar 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 interpretar esas consecuencias exime a la didáctica de estos afanes. Simplemente, cree que pertenecen a otros campos, por ejemplo, el del currículo 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 currículo (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 currículo 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 creemos 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

CAPÍTULO 2 (páginas 33 a 45) LA DIDÁCTICA: ¿CIENCIA APLICADA O DISCIPLINA PRÁCTICA?

I. Deme 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, 1975) 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 instrucción¹. Tampoco es desconocida la enorme influencia que la teoría psicogenética de Piaget² ha tenido en educación. 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 buscar un sólido fundamento psicológico para desarrollar conocimiento didáctico. Esta certeza es raramente sometida a revisión porque operamos bajo supuestos standard para entender las conexiones entre conocimiento y acción.

El supuesto standard se expresa en las modalidades de ciencia aplicada³. Según este punto de vista la didáctica es una disciplina aplicada que depende de disciplinas de base. Como su propósito es definir métodos para promover el aprendizaje pareció natural considerarla una tecnología derivada de las hipótesis constatadas de las ciencias del aprendizaje. La concepción standard se basa en el modelo de las ciencias empírico analíticas y está guiada por intereses técnicos -la organización de medios adecuados a fines productivos bien definidos-⁴. Alcanzó una gran aceptación durante el predominio de la tecnología instruccional en los años cincuenta y sesenta⁵ y continúa impregnando buena parte del desarrollo didáctico actual, aún por parte de comunidades que adhieren a otras teorías no sospechables del pecado tecnicista/conductista. Una opción frente a la concepción standard consiste en rechazar el carácter aplicado de la didáctica. En esta opción se considera que la didáctica corresponde a un tipo de conocimiento que está regido por otros intereses. Habermas describe tres tipos de conocimiento ligados a diferentes intereses constitutivos. El primero ya fue explicado. Es el de las ciencias empírico-analíticas. De los restantes, uno corresponde a las ciencias hemeneúticas, guiadas por un interés práctico -el logro de consenso para la acción común-, y el otro a las ciencias críticas, guiadas por un interés emancipatorio -liberación de las fuerzas interiorizadas que constriñen la acción de los sujetos-⁶.

Las diferentes consecuencias que tiene la adopción de enfoques hermeneútico-prácticos o crítico-emancipatorios se discutirán en el capítulo 3. Por ahora baste con señalar que modifican la articulación que el modelo standard establece entre conocimiento y acción. A diferencia del modelo standard, que requiere una teoría explicativa base y una tecnología para la aplicación práctica, se propone el desarrollo de otro tipo de teoría. Algunos autores utilizan la idea de "teoría práctica", una teoría que es

“...`teórica` en el sentido de que está sujeta a conceptos de lógica, rigor y reflexión disciplinada y `práctica` en cuanto respeta y conserva el contexto práctico en el que aparecen los problemas” (Carr, 1990, p. 52)⁷.

Por la naturaleza de sus tareas, la didáctica podría ser considerada una teoría práctica. Pero, hasta ahora, el criterio predominante ha sido considerar a la didáctica como una disciplina aplicada. Aun cuando cambiaban los contenidos se utilizó mucho tiempo de trabajo didáctico en el intento sistemático de convertir en prescripciones los principios de alguna ciencia. A veces las cosas se llevaron tan al extremo que, durante el proceso de retraducción de alguna teoría prestigiosa por parte de especialistas en educación, se realizó un uso cuasi directo de la teoría de base en la acción educativa aunque no fuera una teoría educacional. Pero las cosas no son siempre así y en manos originales, sistemáticas y reflexivas los intentos por elaborar propuestas educativas en base a unos principios generales sobre el aprendizaje y el desarrollo fueron muy logrados. *Notas hacia una teoría de la instrucción* (Bruner, 1969) puede ser un buen ejemplo de esa tendencia. Igualmente *Tecnología Instruccional para el Docente* (Skinner, 1970) o *Teoría y práctica de la Educación* (Novak, 1982) basado en la teoría de Ausubel. Claro que estos ejemplos muestran a importantes psicólogos que habían desarrollado teorías de peso en su campo. Pero si ese no es el caso: ¿cómo elegir la teoría adecuada para fundamentar una propuesta de buena enseñanza? Siempre es posible usar criterios epistemológicos para comparar teorías entre sí y decidir por la calidad de los principios de alguna de ellas por sobre los principios de las otras. La posición no es sencilla ya que exige decidir sobre una cuestión de fundamentos -no siempre resuelta en los campos especializados-para poder proceder a desarrollar unas propuestas viables en el campo educativo. Pese a esta dificultad distintas comunidades educativas han adherido de forma entusiasta a una teoría psicológica y a principios muy generales derivados de ella que se suponían aptos para el desarrollo de procesos educativos. Este tipo de elecciones enfrentó frecuentemente problemas de traducción -cómo convertir los postulados descriptivos teóricos en normas de trabajo-y de reducción de las cuestiones educativas porque, como planteara Joseph Schwab, “Las debilidades de la teoría surgen de dos fuentes: el inevitable estado incompleto de los asuntos que tratan las teorías, y la parcialidad del punto de vista que cada una adopta con respecto a su ya incompleto asunto.”(Schwab, 1974, p.10).

El “estado incompleto” de los asuntos que tratan las teorías no significa problema alguno dentro de la teoría en sí, *sino solo cuando se la pretende usar como teoría educacional*. Cuando este es el caso, las teorías didácticas derivadas de una teoría de base enfrentan serias dificultades para responder, por ejemplo, cuestiones relativas a las restricciones que impone enseñar en instituciones especializadas organizadas en tornos a grandes grupos; los problemas referidos a las selecciones de conocimiento destinado a la enseñanza y de su recontextualización; y, quizás lo más obvio en términos de este trabajo, a cómo incrementar nuestra capacidad de ayudar a enseñar (algo ligeramente distinto de nuestra capacidad para ayudar a aprender). Las teorías psicológicas carecen de instrumental conceptual para reconocer la variedad de problemas que se despliegan cuando se analiza la enseñanza y suelen limitar la comprensión de los fenómenos educativos a términos de relación cara a cara. Buena parte de los actuales desarrollos en didáctica alentados por las renovaciones en el campo cognitivo, padecen de este problema.

Si no es conveniente realizar elecciones para la didáctica guiadas por la excelencia intrínseca de las teorías de base, y si también se tiene en cuenta el limitado número de sus objetos de interés comparado con la cantidad de variables que intervienen en la enseñanza, se debería pensar en otro tipo de criterios. Creo que si se acepta que la didáctica es una disciplina orientada por intereses relativos a un campo práctico, sus relaciones con modelos teóricos deben ser analizadas desde ese punto de vista. Procuraré desarrollar un ejemplo. El dispositivo didáctico consiste en el diseño de modos de interacción asimétrica

adecuados para permitir el acceso a conocimientos cuyo grado de especialización, abstracción o complejidad no permite un acceso por vías informales. La didáctica no se preocupa por los mecanismos de influencia educativa en general, sino por los mecanismos escolares o formalizados de influencia educativa. Las diferentes teorías psicológicas no tienen igual posibilidad de adecuarse a este requerimiento. Aquellas teorías que son capaces de explicar la génesis de los procesos cognitivos en términos de intercambios, resultan de más utilidad que aquellas que no lo hacen. Desde ese punto de vista a la didáctica le interesa considerar planteos de hombre-con-otros. No le resulta decisivo en la actualidad dilucidar el carácter de factor formante o activante⁸ que se atribuya a la interacción con otros, sino el hecho de que, en la teoría considerada, ese tipo de interacciones asuma la propiedad de condición necesaria. En este sentido, los modelos outside-in probablemente expresen mejor la naturaleza de los procesos educativos: aquello que la sociedad hace cuando la ganancia de competencias del individuo -"desarrollo" en sentido amplio-no se produce espontáneamente por génesis biológica o psicológica. Entre ellos, los enfoques sobre el desarrollo que enfatizan su carácter de proceso cultural y socialmente mediado parecen proporcionar un encuadre que apoya la comprensión del desarrollo humano con relación a los procesos educativos. En este caso una valoración de distintos aportes -por ejemplo, acerca de la naturaleza del desarrollo cognitivo-incluye una dimensión didáctica que, con cierta independencia de otras consideraciones teóricas, enfatiza los problemas que debe enfrentar.

Hasta ahora procuré establecer diferencias de intereses y, por lo tanto, de objetos privilegiados y definidos entre los procesos de elaboración didáctica -si se acepta cierta concepción "práctica" de la disciplina-y los procesos de elaboración de teoría psicológica. Espero no haber utilizado abusivamente una estrategia de fijación de límites. (Ya se sabe que el persistente intento por definir límites fuertemente consolidados en las disciplinas educativas recurrió al uso de argumentos epistemológicos para dirimir el reparto de recursos materiales y simbólicos dentro de un campo). Afortunadamente, se puede reconocer que las relaciones entre conocimiento didáctico y conocimiento psicológico son muchas y productivas. Por ejemplo, el progresivo avance de los enfoques cognitivos ha generado un campo de gran interés para la educación y la revitalización de los enfoques culturales e interaccionistas del desarrollo abrió nuevas perspectivas a través de los espacios de interfase donde la investigación sobre el aprendizaje se integra con la investigación sobre la enseñanza y mediante el desarrollo de nuevas y poderosas imágenes para la comprensión de las prácticas educativas.

Con respecto a lo primero, se observa como los problemas de la enseñanza y del aprendizaje comienzan a tratarse conjuntamente. Paul Pintrich caracteriza de la siguiente

manera algunos rasgos de las actuales investigaciones en psicología educacional: tendencia de las psicologías educacionales -a diferencia de las cognitivas-a focalizar la investigación en niveles macro y a utilizar unidades de análisis mayores; énfasis en los problemas de aprendizaje ligados a la adquisición y transferencia en situaciones de instrucción; desarrollo de modelos contextuales y culturales; la inclusión del contenido y las perspectivas disciplinares en los proyectos de investigación; adaptación a la diversidad con relación a las prácticas culturales. (Pintrich, 1994). Estos rasgos dibujan un campo común a algunos intereses didácticos y psicoeducativos que, en términos de Coll, se caracteriza porque avanza hacia una autonomía creciente respecto de las disciplinas de referencia, rechaza el aplicacionismo, elabora modelos conceptuales que subrayen las interacciones entre alumnos, contenidos y profesores, enfatiza la importancia del contexto situacional en el que tienen lugar los procesos escolares de enseñanza y de aprendizaje y genera una visión de las disciplinas que integra propósitos de intervención junto con aspiraciones teóricas. (Coll, 1993).

En segundo término, las teorías sobre el desarrollo cognitivo tienen gran importancia educativa porque aportan metáforas que ayudan a construir el sentido de la práctica. Esta es una base muy importante para poder definir la dirección de la educación y, por lo tanto, de las tecnologías y de las prácticas que deben desarrollarse. Nuestra experiencia se organiza de acuerdo con los consensos logrados en torno a diferentes concepciones. En este caso, más allá de los marcos conceptuales, lo que importa es la capacidad humana de crear realidades y transitar por mundos diversos y las imágenes que ofrecen algunos modelos del desarrollo cognitivo contienen un gran poder pedagógico.

Revisados estos puntos de contacto no está demás hacer una advertencia. Una teoría acerca de la “buena” enseñanza, no nos dice qué sucede al enseñar. Procura establecer cómo el proceso debe ser llevado a cabo. Y no hay maneras neutrales de prescribir procesos. Siempre se elige, se opta y se desechan opciones. Se incluyen valores importantes y se actúa en términos de ellos. Las posiciones técnicas, explícita o implícitamente, tratan de eludir este principio cuando confían en que una buena teoría -por ejemplo acerca del aprendizaje-les permita derivar los procedimientos adecuados para enseñar. De todos modos, la teoría en cuestión actúa también como fuente de valores porque las teorías no solo ofrecen información de utilidad para el diseño de propuestas, sino que constituyen un horizonte normativo. Según sostiene Bruner, las más importantes teorías del desarrollo actúan como cultura (Bruner, 1988, p.138). Una vez aceptadas nos definen como sujetos o definen los sujetos posibles que podemos encarnar. El problema es que no siempre la relación entre ciertas teorías y ciertos valores es tan directa como parece. Aunque en términos educativos compete la consideración de casi cualquier valor humano es dudoso que algo similar suceda con las teorías del desarrollo o el aprendizaje. Por eso, una cosa es apreciar el magnífico valor pedagógico que poseen las imágenes del sujeto ofrecidas por las teorías del desarrollo y otra, muy distinta, pensar que constituyen una pedagogía.

II. Las didácticas especializadas en campos de conocimiento.

La dependencia psicológica se dejó sentir con más fuerza en los planteos generales de la didáctica. Existieron alternativas menos dependientes o, en todo caso, atadas a otros fundamentos. Tal es el caso de las anteriormente llamadas “didácticas especiales”. Una de las alternativas más importantes hoy en día en el campo de la didáctica es el sostenido desarrollo de las didácticas especializadas en campos de conocimiento. Estas evolucionan asumiendo que el objeto de conocimiento determina el proceso de comunicación. Al romper con categorías generales como “el aprendizaje” o “el método” abren nuevos planteos en los tradicionales caminos de elaboración de conocimiento didáctico.

En los últimos años los enfoques generales de la didáctica se han debilitado. Una de las razones es que muchos planteos acerca de la enseñanza han perdido parte de su carácter prescriptivo en el marco de la polémica con la concepción tecnicista de la didáctica. Paralelamente, el conocimiento dejó de ser el escenario del encuentro entre docentes y alumnos y reclamó su lugar en el “sistema didáctico”⁹. El proceso de la didáctica quedó redefinido por el juego triangular de posiciones y abrió paso a una notable y prolífica producción con base en el contenido de disciplinas de conocimiento. La gran virtud del aporte de las didácticas de disciplina consistió en su cercanía con la enseñanza. Ello les permitió retomar el papel instrumental de la didáctica que se debilitaba ya fuera por “corrimiento” del campo, por ineficacia o por los reales límites de los planteos generales. Su gran ventaja consistió en su abordaje de situaciones concretas. Entendieron, correctamente, que el conocimiento resultaba una variable esencial y en esto aventajaron a cualquier planteo formalista. Sin embargo, su virtud también aparejó debilidades: por fuerza segmentaron el proceso educativo, avalaron un sesgo cientificista difícil de balancear y redujeron las variables para el análisis de la enseñanza. La idea de triángulo se utilizó para reponer lo que se suponía excluido en la relación de enseñanza, el conocimiento -y la “terrible verdad” de sus transformaciones en su tránsito hacia la situación escolar-, frente al énfasis de los últimos tiempos en el aprendizaje y la tradicional importancia del vértice del maestro. Al simplificar el modelo para equilibrar los pesos se produce, junto a la ganancia conceptual, una reducción de las coordenadas del sistema y de sus puntos de articulación. Por otra parte, el crecimiento de los enfoques basados en disciplinas como manera, por ejemplo, de encarar los problemas del curriculum puede convertir el diseño de la tarea educacional en una sumatoria. Paradójicamente, su especialización desespecializó importantes campos del conocimiento y de la práctica educativa. Este problema queda sin resolver porque la existencia de dos continentes didácticos -general y especial-no expresa una división de roles, producto de las distintas agendas que cada una se traza. Por el contrario, la relación puede ser conflictiva por la disputa de espacios y hoy está marcada por cierta hegemonía de los enfoques especializados.

III. El conocimiento didáctico y sus intereses

Espero que haya quedado claro que la crítica que se realizó en el primer apartado no se refiere al uso de teoría psicológica en el campo pedagógico, sino a *su uso como teoría educacional*. Lo mismo vale para cualquier otro enfoque organizador que actúe de manera exclusiva como puede ser el que brindan las didácticas por disciplina. Si se elude el tradicional enfoque de ciencia aplicada para enfrentar los problemas didácticos ya no

resulta una preocupación central la adopción de un único modelo sobre el desarrollo, el aprendizaje o el conocimiento. Llevando más lejos el argumento, ni siquiera sería necesario que se adopte un único modelo sobre la enseñanza. Dado el desarrollo actual de la didáctica y de los problemas que enfrenta, puede mantenerse una hipótesis de "adecuación". Desde este punto de vista, el trabajo didáctico puede colocar entre paréntesis los supuestos "duros" de los diferentes modelos teóricos y trabajar con algunas de sus consecuencias. Pero, ¿es posible tomar consecuencias de varios de ellos y hacerlos funcionar en un planteo didáctico? Desde mi punto de vista se puede recurrir a criterios prácticos de elección ya que se trata de resolver problemas prácticos. Que sean prácticos no excluye que se realicen consideraciones teóricas, sino que se pone entre paréntesis la discusión fundamental en torno a "la mejor teoría". Esta alternativa coloca en el centro de la decisión unos problemas diferentes. Es por ello que el enorme atractivo de las didácticas por disciplina pierde algo de su encanto cuando se advierte la insalvable dificultad que existe para contestar desde ellas a la pregunta: ¿cómo ayudar a enseñar? Y, como se explicó en el capítulo 1, esta es hoy una de las preguntas más importantes que puede formularse la didáctica. Es indudable que tener buenas respuestas acerca de cómo ayudar a aprender, y realizar buenas experiencias con maestros dirigidas a promover alternativas pedagógicas en áreas específicas, es una condición necesaria para poder contestarla, pero no es suficiente. Para poder hacerlo necesitamos desarrollar una visión global del sistema de enseñanza, de los problemas del curriculum y de la vida en las instituciones, incluyendo ideas sobre las condiciones para el cambio educativo.

Mantener una actitud pluralista con respecto a las teorías sobre el individuo, la sociedad o el conocimiento -aquello que Schwab (1974) denominó "modalidad ecléctica"-puede constituir un rasgo importante de una teoría compatible con las tareas de enseñanza. El conocimiento didáctico se define por su interés y si se acepta el carácter práctico de los problemas que enfrenta la didáctica, es probable que su principal empresa teórica consista en el desarrollo de unos principios acerca de la contextualización y de la comunicación entre teorías. Este es un enfoque con respecto a las llamadas "teorías básicas" que resulta convergente, por otra parte, con la siguiente afirmación: "No debemos limitar nuestros métodos a un modelo único, por atractivo que sea a primera vista, porque no hay modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje" (Joyce, Weil, 1985, p.11). De acuerdo con esto, Weil y Joyce advierten contra el dogmatismo metodológico y proponen la utilización de un instrumental técnico variado y adecuado para cubrir diferentes exigencias de la tarea con relación a objetivos, enfoques de aprendizaje y la perspectiva general de los docentes sobre la enseñanza. Este planteo rechaza el fundamentalismo teórico y es crítico con respecto a las reducciones de la enseñanza a una sola dimensión centrada en una gran teoría del aprendizaje.

Si se considera a la didáctica como una disciplina práctica se presenta una nueva manera de ver el problema de la relación entre "teoría y práctica". En sentido estricto, para algunos disolvió el problema porque se considera que este solo ocurre cuando se trata de importar teorías producidas fuera del contexto práctico. O sea, solo en una concepción de "ciencia aplicada" aparece este problema¹⁰. Este planteo explica ciertas dificultades que habitualmente se enfrentan cuando se intenta "cambiar la enseñanza".

Como se afirmó en el capítulo 1, el cambio de escala en la actividad de enseñanza debería modificar las preguntas y las tareas de algunas actividades especializadas dedicadas a ella. Pero no es seguro que estos cambios hayan sido suficientemente aquilatados. Dentro de las corrientes didácticas de las últimas décadas probablemente ha sido la tecnología instruccional, basada en el análisis de sistemas y la instrucción programada, la que mejor entendió que se planteaban nuevas tareas. Esto es un gran mérito de ese enfoque. Por varias razones el problema le importaba. Por un lado, las preocupaciones económicas que mantenía llevan a tenerlo en cuenta, porque: ¿cómo resolver el problema de la enseñanza con recursos siempre escasos en términos de financiamiento, instrumentos y preparación del personal? Por otra parte, algunas derivaciones del conductismo, en el que se basan las teorías del aprendizaje mayormente aceptadas por esta corriente, obligan a resolver problemas de número: ¿cómo garantizar la aplicación adecuada de contingencias de refuerzo que, por definición, requieren de un número enorme de acciones con cada individuo en tiempos breves? Pero la tecnología instruccional no tuvo importantes preocupaciones filosóficas -y no se dedicó a mirar su disciplina como objeto de reflexión sino que se dedicó con entusiasmo a ser prolífica *dentro* de ella-, y muchísimas personas relacionadas con educación no compartían los postulados de esa corriente y no estaban dispuestas a reconocer algunas de sus intuiciones. El caso es que las modificaciones acaecidas en la dimensión de los sistemas de enseñanza fueron poco apreciadas como motivo para repensar los problemas y redefinir las tareas de la didáctica. Mi impresión es que, desde un punto de vista teórico, esto sucedió porque se redujo de manera inintencionada una teoría de la enseñanza a una teoría acerca de cómo ayudar en el salón de clases a que unos alumnos aprendan. Esto explica las estrechas ligazones entre la didáctica y las teorías del aprendizaje y del desarrollo y creó una dependencia que resulta comprensible si se enfatizan los aspectos cara a cara de la enseñanza. Pero, desde un punto de vista didáctico, no parece muy sensato ocuparse de la enseñanza solo en términos de la sala de clases, dejando de lado que los problemas centrales se plantean en términos de los sistemas institucionales de enseñanza. Una didáctica puede contener una teoría de la instrucción, pero una teoría de la instrucción difícilmente cubra, por sí misma, todas las necesidades educacionales que requieren respuestas didácticas.

Notas Capítulo 2

¹ Algunas de sus categorías fueron utilizadas y reelaboradas por Jerome Bruner (1988, 1969, 1997) quien a partir de fines de los sesentas desarrollo un fructífero trabajo educativo. En la actualidad se asiste a un amplio desarrollo de ideas inspiradas en la obra de Lev Vygotsky. Por ejemplo, Newman, D. Griffin, P., Cole, M. (1991) *La zona de construcción del conocimiento*, Madrid, Mec-Morata; Daniels. Harry, -org-(1995) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramientos*, Campinas, Papirus; Wertsch, James (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós. Una recopilación de trabajos basados en la teoría de Vygotsky y orientados a temas educativos puede verse en Moll, Luis -comp-(1993) *Vygotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique; también, Baquero, Ricardo, (1996), *Vygotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique.

² Sin tratar de citar la extensa obra basada en la teoría de Piaget, puede señalarse la importancia del trabajo de Inhelder, Bovet y Sinclair, *Aprendizaje y Estructuras de Conocimiento*, (Madrid. Morata. 1975), una obra básica de la escuela de Ginebra dedicada a tratar temas de aprendizajes. Una compilación importante de autores de orientación piagetiana que se han preocupado por temas educacionales puede verse en Coll (ed) *Psicología Genética y Educación* (Barcelona, Oikos-Tau, 1981). En nuestro fue bastante difundido el libro de Castorina, Fernández, Lenzi, Casavola, Kaufman, Palau, *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires. Miño y Dávila, 1984.

³ Stephen Kemmis y Wilfred Carr utilizan el término de “ciencia aplicada” en su análisis de las diferentes tendencias en teoría educacional y en su crítica de los supuestos acerca de la relación entre teoría y práctica que fundamentan cada orientación. Ver en Carr, 1990, pp.78 a 80. O, Carr y Kemmis, 1988, pp.71 a 76.

⁴ Según plantea Habermas en “Conocimiento e interés”, en el ejercicio de las ciencias empírico analíticas la teoría consta de conexiones hipotético-deductivas mediante las cuales, en condiciones dadas, se puede pronosticar. O sea, derivar hipótesis de contenido empírico. La intervención en la

vida práctica se da mediante el control técnico que es posibilitado por la disponibilidad de información fiable. Las ciencias empírico-analíticas producen informaciones -conocimiento verificado sobre el mundo-que amplían la capacidad de dominio técnico. En obra citada, especialmente apartado V, pp. 169 a 172.

⁵ Una simple y clara aplicación de este modelo a la gestión de la enseñanza puede verse en Chadwick, Clifton, (1992) *Tecnología educacional para docentes*, Buenos Aires, Paidós; versión revisada de la obra original de los `70. Una pura definición de la enseñanza como la rama aplicada de la psicología del aprendizaje puede verse en el capítulo 2 de *Tecnología de la enseñanza*. de J.B. Skinner, (1970, Barcelona, Labor.)

⁶ La investigación hermeneútica se dirige a la comprensión del sentido orientador de la acción y se preocupa por el acuerdo intersubjetivo y el posible consenso entre los actantes. En ese sentido, para Habermas, están guiadas por un interés práctico. Las ciencias críticas se orientan a la autorreflexión y permiten liberar al sujeto de la dependencia de las fuerzas de la ideología. La orientación hermeneútica produce interpretaciones que permiten orientar la acción bajo tradiciones comunes y la ciencia social crítica produce análisis que emancipa a la conciencia de la sujeción de las fuerzas que operan sobre ellas, principalmente las fuerzas de la ideología que encubren los auténticos motivos de la acción (Habermas, 1992, p.176)

⁷ En esta definición se utiliza la idea de “práctico” aplicada a un conocimiento objetivado, público, sistemático y riguroso. Este es un sentido muy diferente al implicado en la noción de “conocimiento

práctico” como forma individual de conocimiento experiencial tal como lo utilizan, por ejemplo, Elbaz (1981), Schön (1983) o Clandinin (1989). Esta noción se desarrollará en los capítulos 4 y 5.

8 Se entiende que el factor interaccional es “formante” si explica el mecanismo del desarrollo. Por el contrario, se dice que su carácter es “activante” cuando se lo supone un elemento necesario pero contextual para que pueda actuar un mecanismo “interno” del desarrollo que puede tener origen hereditario o consistir en algún mecanismo constructivo autorregulado.

9 La noción de “sistema didáctico” es utilizada por Yves Chevallard. El sistema didáctico, objeto de interés del didacta -de la matemática-está constituido por tres lugares: docente, los alumnos y un saber. En Chevallard, 1997, pp. 15, 16, 25 y stes. Esta posición fue detalladamente desarrollada por Wilfred Carr y Stephen Kemmis. Puede verse la “Introducción” de Kemmis y “La distancia entre teoría y práctica” y “Teorías de la teoría y de la práctica” de Carr en Carr, Wilfred (1996) *Una teoría para la educación*, Madrid, La Coruña, Morata, Paideia.