

902/5
11c



LOS PROFESORES Y EL SABER DIDÁCTICO

Alicia R. W. de Camilloni

«Las convicciones sólidas requieren fuentes sólidas.»
CHARLES TAYLOR

Un tema recurrente en la didáctica de las últimas décadas ha sido el análisis de las relaciones de los profesores con el saber didáctico, esto es, con lo que aquí denominaremos «didáctica erudita». Es manifiesta la creciente importancia que ha adquirido esta cuestión en razón de que la problemática de la formación didáctica de los profesores, tanto de los futuros docentes cuanto de los docentes en servicio, no se puede reducir a presentarles el saber didáctico disciplinario a través de una versión enseñable y adaptada a una rápida transmisión, sino que debe centrarse en la necesidad de producir en ellos cambios conceptuales, en algunos casos muy importantes, de modo de lograr desarrollar su capacidad para traducir los principios fundamentales del discurso didáctico en un proyecto y una práctica pedagógica. Así como el propósito de la didáctica es que los estudiantes de estos profesores aprendan el saber erudito y no una versión manipulada y simplificada de ese saber, la formación didáctica de los docentes se plantea la necesidad de brindar orientación a los profesores para el aprendizaje del saber disciplinario sabio que ofrece la didáctica como disciplina teórica dedicada a estudiar la enseñanza.



LA UTILIDAD DE LAS TEORÍAS PARA LA ENSEÑANZA

¿Son útiles las teorías? Ante esta pregunta, que es fundamental para la didáctica, encontramos en Jerome Bruner (1987)¹ una respuesta afirmativa. Éste sostiene que las teorías de la enseñanza son, sin duda, necesarias, aunque también observa, con reservas, que esto no significa que las teorías, todas y siempre, tengan un alto valor. Su utilidad depende, en primer lugar, de la naturaleza y la calidad de la teoría (Bruner, 1987: 111 y 112).

1) Las teorías no son útiles cuando están equivocadas o son incompletas. Preocupado por este tema, Joseph Schwab (1958: 169-189), en su momento, ya había señalado el daño producido en la educación por la adopción de teorías psicológicas parciales cuando se les otorgaba el valor de teorías totales. Un error causado por la pretensión de apartar o ignorar ese carácter de explicación sectorial que les era propio y de cubrir todo el campo de la educación mediante la aplicación de una interpretación que sólo había sido concebida para explicar una clase de conducta o un aspecto parcial de la conducta.

2) Tampoco son útiles las teorías cuando son inadecuadas para el logro del fin para el que se las quiere emplear. Es importante señalar que la adecuación no se debe limitar a la efectividad de la aplicación de los principios de la teoría para la obtención de los resultados deseados, sino que son igualmente importantes para el aprendizaje los procesos y los resultados, ya que nunca se insistirá demasiado en el principio de que jamás en educación «el fin justifica los medios». Los medios y no sólo los fines tienen el resultado alcanzado y definen el alcance y el significado de lo aprendido por el alumno.

3) Las teorías tampoco son útiles cuando son difíciles de aplicar en la práctica. Las teorías didácticas están destinadas a describir, explicar y configurar las prácticas de la enseñanza. Son teorías para la acción. Si la dificultad es muy importante e insuperable, las teorías didácticas pierden su sentido pues se distancian demasiado de la práctica, colocándose fuera del horizonte de la acción docente. Sin embargo, esto tampoco supone que deban presentar condiciones de «facilidad» de empleo por parte de los docentes. Seguramente toda teoría implica un desafío para la creatividad en la enseñanza, para la dedicación al estudio de los docentes, para su capacidad de transformación

1. Bruner (1987: 28) caracteriza a la teoría afirmando que «es algo más que una descripción general de lo que ocurre [...]. Incluye, explícita o implícitamente un modelo de aquello sobre lo cual uno teoriza, un conjunto de proposiciones que, tomadas globalmente, dan lugar y ocasión a predicciones acerca de las cosas»).

de las ideas más generales y abstractas propias de los planteos teóricos en un programa de prácticas cotidianas.

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

Varios riesgos existen en la concreción de la relación teoría-práctica. Éstos resultan fundamentalmente del nivel de comprensión que el docente alcanza de la teoría o las teorías en cuestión. «Buenas» y probadas teorías pedagógicas pueden ser mal comprendidas por quienes se proponen llevarlas a la práctica en situaciones o instituciones determinadas. Es necesario, sin embargo, no sacar conclusiones apresuradas. La mala comprensión y el empobrecimiento del significado de la teoría por parte de algunos sujetos de la enseñanza, esto es, algunos docentes, no permiten inferir que esas teorías deban ser desechadas. Ante estos peligros de aceptación o rechazo indebido de las teorías, la didáctica, por el contrario, invita a lograr una mejor comprensión de las teorías. Para ello, revisa sus principios, relaciona sus conceptos principales e identifica sus raíces. Efectúa, por ende, una cuidadosa y consciente profundización de sus significados, realiza una revisión rigurosa de la consistencia teórica de las acciones programadas e implementadas y hace una evaluación tanto de los procesos como de los resultados obtenidos.

LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES

Las teorías de los docentes han sido estudiadas por diferentes autores, que se han interesado por conocer los contenidos y valores de esas teorías e, igualmente, por explicar las modalidades epistemológicas de su formación y las posibilidades de su transformación. Las teorías comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de variadas cuestiones tales como la relación entre la enseñanza y las modalidades de la evaluación de los aprendizajes que eligen y cómo se visualizan las posibilidades de aprendizaje de cada alumno, las funciones que como docentes deben cumplir y las misiones que la escuela tiene como resultado de su compromiso con la sociedad y con cada individuo. Estos estudios constituyen un capítulo importante del área de trabajo sobre el pensamiento del profesor y, asimismo, pertenecen

al dominio de estudio de los procesos de formación de los docentes. En ellos encontramos una coincidencia en cuanto a que las creencias de los docentes tienen efectos sobre la enseñanza y que es imprescindible ocuparse de ellas, ya que los alumnos pueden ser las víctimas de ideas erróneas y prácticas inadecuadas. Las teorías de los docentes y futuros docentes reciben en la literatura especializada diversas denominaciones, según se acentúe uno u otro aspecto del objeto en estudio. Encontramos, de este modo, que algunos autores las denominan «creencias», «conocimiento práctico», «teorías implícitas», «teorías personales», «concepciones del profesor» o «principios de práctica». Sanders y McCutcheon definen las teorías prácticas como «las estructuras conceptuales y las visiones que proporcionan a los docentes razones para actuar como lo hacen y para elegir las actividades de enseñanza y los materiales curriculares que eligen con el objetivo de ser efectivos» (1986: 50-67). Estas teorías o creencias no siempre son conscientes o coherentes. Por esta razón, algunos autores señalan con mayor énfasis su carácter implícito («teorías tácitas» o «conocimiento tácito»). Otros acentúan su cuño subjetivo («teorías personales» o «creencias») y algunos se centran en su implicación con la acción («teorías prácticas», «teorías-en-acción» o «principios de práctica»). Otros autores registran, fundamentalmente, la modalidad de su formación («teorías ingenuas», «teorías del sentido común» o «teorías folk»). Por tanto, si bien todos se refieren en general a las ideas que los docentes tienen acerca de su labor, en cada estudio se analiza este complejo objeto desde una perspectiva diferente.

Una cuestión fundamental es la que relaciona la formación o el origen de estas concepciones con sus posibilidades de cambio en el transcurso del proceso de formación de los docentes. Un trabajo clásico sobre este tema es el publicado por Zeichner y Tabachnick (1981: 7-11), en el que sostienen que las creencias se han configurado en las miles de horas que los docentes han pasado como alumnos en el sistema escolar. Estas creencias, marcadamente conservadoras, permanecen latentes durante el período de formación docente y reaparecen con gran fortaleza cuando el docente se encuentra ante su propia clase y debe iniciar su trabajo. También, según Mary M. Kennedy (1997, 1999) las creencias de los docentes se forman prematuramente y desarrollan conceptos que dejan una marca indeleble: qué es enseñar, cómo se explican las diferencias individuales que existen entre los alumnos, qué es lo bueno y lo malo en una clase. Sin embargo no está claro cuál es su origen. Pueden ser producto de la crianza, de las experiencias en la vida fuera de la escuela o de las experiencias escolares. En concordancia con las conclusiones de Zeichner y Tabachnick, afirma que las creencias acerca de qué es ser un

buen docente se emplean para evaluar las nuevas ideas que se enseñan en el período de formación docente acerca de la escuela, la enseñanza y el aprendizaje. Estas nuevas ideas son confrontadas con las previas y, si son diferentes, son rechazadas. Pero no todas las creencias tienen la misma fuerza de resistencia. James Rath (2001) diferencia entre creencias más importantes y otras menos importantes y señala que cuanto más importantes son las creencias, más difíciles son de cambiar. En los estudios sobre autobiografías de maestros realizados por Rath, éste halló que las ideas sobre ser maestro y enseñar se forman muy tempranamente, se asocian con la construcción de la identidad y se encuentran entre los conceptos «básicos» que se desarrollaron en la infancia, porque están referidos, en particular, a la asunción de los roles de escolar, decisivos en el establecimiento de relaciones con los adultos. Concluye, entonces, que el cambio de las creencias debe efectuarse temprano en la formación para que tenga resultados positivos. Propone que el proceso de formación para la docencia, más que en las creencias, se centre en la formación de *disposiciones*, entendidas como conjuntos de acciones que pueden ser observadas. En tanto las creencias, que, por cierto, están sosteniendo las disposiciones, no son explícitas y son difíciles de cambiar, algunas disposiciones pueden ser «reforzadas» en el nivel de las conductas. Éstas se relacionan con el conocimiento que el docente debe poseer, su capacidad para trabajar con colegas, y su acción en favor de la justicia, la honestidad y la equidad. Cada disposición conduce a desarrollar conjuntos de acciones que resultan menos discutibles u opinables que las creencias.

Encontramos, pues, en la materia, posturas pesimistas —«el cambio de las creencias previas es imposible», «es una labor muy dificultosa»— y posturas optimistas —«el futuro docente debe asumir una postura constructivista y ser capaz de construir nuevas teorías y reconstruir sus teorías previas»—. En este último caso, la formación del docente debería ser coherente con las concepciones que se procura que él desarrolle y ponga en práctica en el ejercicio profesional.

LA DIDÁCTICA ORDINARIA O DEL SENTIDO COMÚN

La didáctica ordinaria incluye mitos arcaicos sobre el papel de los docentes, sobre los tipos de docentes y los tipos de alumnos (Bruner, 1996: 44 y 55). Plantea de modo firme ideas acerca de qué es enseñar y cuáles son sus posibilidades y sus límites. Se presenta como un conjunto de ideas generales que se expresan como macroteorías sobre el desarrollo y el aprendi-

zaje y también sobre el destino y el fin de la educación y los fines de la escuela. Tiene una marcada tendencia a hacer generalizaciones y afirmaciones categóricas. En razón de que muchos docentes suelen otorgar un carácter natural a estas concepciones, a las que no someten ni a revisión ni a crítica, tienden a pensar que las creencias que dan lugar a la construcción de la didáctica ordinaria constituyen una descripción objetiva de la realidad. Creen que están dando cuenta de ésta tal cual ella es y actúan enseñando de acuerdo con esas creencias. Por esta razón, sus concepciones, lejos de ser meramente descriptivas y explicativas, son en verdad normativas, aunque sus defensores creen que se limitan a describir y explicar lo que ocurre cuando se enseña y se aprende. En estas creencias, con frecuencia, se presupone racionalidad tanto en el educador cuanto en el educando y, particularmente, en la relación que se entabla entre ambos, por consiguiente, el educador, si sabe, enseña bien y, en consecuencia, el alumno aprende. Si el alumno estudia entonces lo indicado por el docente, aprende. Según una u otra concepción, uno y otro docente, los límites de la educabilidad se encuentran en el exterior del alumno, en su situación, o en el interior del alumno, en sus aptitudes. Al igual que como caracterizaba Dennett a la psicología ordinaria, la didáctica ordinaria tiene la índole de una norma de racionalidad: describe y explica por qué y, en consecuencia, prevé. De este modo, la enseñanza se convierte en una actividad calculada, pronosticable en lo positivo y en lo negativo y siempre justificable por el docente en su decurso y sus resultados.

En el discurso de la didáctica ordinaria se exponen lemas pedagógicos que consisten en esquemas prácticos de pensamiento y acción. Son una expresión concentrada de la cultura que, como los refranes y los proverbios, emplean metáforas e implican juicios de valor. Estos lemas han sido estudiados por los filósofos analíticos que, entre sus estudios sobre el lenguaje informal, incluyeron el lenguaje en la educación como un caso particular. George Kneller, por ejemplo, les asigna un doble carácter, afectivo y práctico. Refiriéndose a los lemas, afirma que «La función de éstos es suscitar emociones más que transmitir información» (1969: 221) y, al igual que Israel Scheffler, sostiene que, si bien cada lema tiene un propósito práctico, aunque dos lemas sean contradictorios, sus propósitos prácticos pueden no serlo. La razón de este extraño efecto es que dado su carácter ambiguo, pueden ser empleados en diferentes contextos sin perder su capacidad de asumir un sentido. En algunas épocas se introducen enunciados en forma de decálogos o expresiones como «todo en su medida y armoniosamente», «de lo simple a lo complejo», «el proceso de enseñanza-aprendizaje», «el docente investi-

gador de su propia práctica», «los contenidos socialmente significativos» y «enseñanza centrada en el alumno», entre otros. También se usan metáforas que engloban un mundo de significados: «maestro jardinero», «adaptar los conocimientos» y «asimilar los conocimientos», «construir los conocimientos», «apropiación de los conocimientos», «capital cultural», entre muchos otros cuya aparición se sucede en el tiempo sin que pierdan vigencia las metáforas anteriores. Así se siguen invocando refranes y proverbios como «la letra con sangre entra» y «lo que natura non da, Salamanca non presta», que encierran cada uno una teoría acerca del aprender y del enseñar, de cómo enseñar y cuáles son los límites de la educación. Su carácter metafórico tiene un alto poder evocador de imágenes que parecen facilitar la interpretación de la realidad y que, al mismo tiempo, producen una descontextualización de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje haciéndolas atemporales y aespaciales. Lo mismo ocurre con el docente y el alumno que son convertidos en personajes de una acción que pretende representar lo universal. La naturaleza de las metáforas cambia según las épocas, primero biológicas, después administrativas, luego económicas, su referencia disciplinaria se asocia al prestigio que se otorga al concepto acuñado. También la concisión de los proverbios, resultado de una condensación de ideas y tradiciones, y su evidente pertenencia al reservorio de las frases aprendidas de memoria y fijadas de una vez para siempre les otorgan un carácter permanente e indiscutible. En todos estos casos encontramos representaciones teóricas construidas sobre la base de un pensamiento analógico que se orienta a alcanzar un altísimo grado de generalización que habilita a las personas, docentes, alumnos y padres para interpretar las diversas situaciones pedagógicas de modo similar, si resulta conveniente o, de modo diferente si esto se considera preferible.

La didáctica ordinaria cambia según las épocas pero sus concepciones se acumulan arqueológicamente. Lo más antiguo parece quedar sepultado cuando aflora sólo lo nuevo o novísimo. Pero lo antiguo no se desvanece totalmente y vuelve a aparecer en la superficie cuando la voluntad de explicar los procesos que acaecen en el aula así lo exige. Queda guardado, de este modo, en la memoria para su uso en las situaciones en que resulte conveniente apelar a esa noción, momentáneamente abandonada hasta que sea oportuno. Es fácil advertir, entonces, la falta de cohesión de las teorías en uso, que, si bien están fuertemente arraigadas en el pensamiento y la acción, no son necesariamente coherentes. Pueden, simultáneamente, contradecirse y coexistir. La didáctica ordinaria ofrece un abanico de explicaciones entre las que en cada caso es posible encontrar una respuesta adecuada, que tiene

el valor reconocido de lo que está consagrado por la tradición. En la didáctica ordinaria hallamos, pues, un esquema normativo idealizado que no diferencia lo natural de lo cultural. Tiene la pretensión de verdad que presenta el conocimiento del sentido común. Los principios a los que recurre no se ponen en duda, no hay voluntad expresa de lograr coherencia entre ellos y, por esta razón, puede navegar de un extremo al otro cuando resulta ventajoso, con el propósito de encontrar un principio de razonabilidad que permita justificar sean las palabras o las acciones. Fuertemente relacionada con las tradiciones del pensamiento pedagógico –más bien, con algunos pensamientos pedagógicos gestados en la historia– la didáctica ordinaria no es ciertamente una creación de cada docente. Si bien carece de cohesión en cuanto a las concepciones que le dan origen, no se trata de una creación individual. Las ideas propias de esta didáctica son compartidas por muchos docentes e, incluso, se observa que son corrientes entre padres y alumnos. Cabe que nos preguntemos, entonces, si no se trata de una creación individual, ¿es el producto de un proyecto cultural colectivo? Podemos responder que, ciertamente, la didáctica ordinaria es la expresión de concepciones en las que las culturas han dejado sucesivamente su impronta. En ella se manifiestan ideas acerca de cómo se produce la transmisión de conocimientos y su aprendizaje, del papel de los docentes en esa relación y de la visión optimista o pesimista de cada época y situación social que se expresan claramente en las ideas circulantes con respecto a la educación. Entre éstas encontramos esquemas abstractos que parecen naturales y que guían la acción, como por ejemplo, el supuesto de que «si el alumno lo dice o lo escribe, lo sabe». Quien acepta esta afirmación sin discusión omite preguntarse si aquello que el alumno dice o escribe en clase o en una instancia de evaluación del aprendizaje es lo que cree realmente o si sólo repite lo que sabe que se espera que él diga o escriba. El docente tampoco se interroga acerca de qué es saber. ¿Hay saberes más profundos y otros más superficiales? Si se afirma que «lo que el docente enseña es verdad», ¿ésta es toda la verdad?, ¿parte de la verdad?, ¿una interpretación? Y si es una interpretación ¿de quién es obra?, ¿del docente?, ¿del autor de un libro?, ¿de la ciencia? O ¿es que la realidad es, simplemente, de esta forma? El lenguaje que usa con frecuencia la didáctica ordinaria es el lenguaje cotidiano. Pero adopta términos de la jerga científica, aunque sin el marco teórico en el que ésta tuvo su origen. Reemplaza ese marco por una interpretación en la que lo nuevo se integra, sin colisión, en la estructura de las creencias preexistentes. De esta manera, aunque incluye conceptos que poseen precisos significados técnicos, éstos se deslizan hacia una interpretación propia que les permite incorporarse al

discurso corriente. Producto del desconocimiento de la teoría original o de su mala comprensión, se produce, en consecuencia, un empobrecimiento del significado de esa teoría original. De esta manera se construye una didáctica pseudoerudita que parece estar al día con relación al desarrollo de la didáctica erudita y que se presume distanciada, a la vez, de la didáctica ordinaria.

LA DIDÁCTICA PSEUDOERUDITA

Una característica saliente de la didáctica pseudoerudita es que está fuertemente afectada por las modas pedagógicas. Una corriente de pensamiento es súbita e inexplicablemente sustituida por otra. Lo «antiguo» –ideas y autores que habían sido enseñados, aplicados en la práctica y defendidos–, se deja de lado, los libros se olvidan en los anaqueles de las bibliotecas y se adopta, acríticamente, la palabra de los nuevos expertos, sus conceptos, sus obras, sus metáforas, sus amigos y, también, sus enemigos, que, con frecuencia, han sido antiguos amigos, defendidos y enseñados en otros tiempos. La didáctica pseudoerudita, a diferencia de la didáctica ordinaria, no presenta contradicciones internas sino que, en razón de su carácter dogmático, tiene una fuerte cohesión de ideas y, si es débil, lo es como producto de los mecanismos de construcción del conocimiento que se han empleado en los procesos de su adopción y asimilación. Carece de raíces y, aun cuando puede ser llevada a la práctica durante un cierto tiempo, su reemplazo por una nueva postura didáctica constituye su destino cierto. Un reemplazo que tiene tan escasos fundamentos como su adopción previa. Es esta carencia de fortaleza de sus bases teóricas, la modalidad rápida de la sustitución de una convicción por otra, la que determina su distancia respecto de lo que denominamos acá didáctica erudita y que se caracteriza por contar con bases científicas y filosóficas sólidas y con una historia que permite explicar la aparición de tendencias y corrientes, de principios y conceptos, de estrategias de construcción del conocimiento y de justificación y validación de sus discursos.

Encontramos expresiones de la didáctica pseudoerudita en discursos de docentes, en programas de enseñanza de la didáctica, en discursos y documentos oficiales y en libros de texto. Es una modalidad de construcción del conocimiento que ataca las bases mismas de la constitución de la didáctica como disciplina. Afectada por la necesidad de resolver difíciles cuestiones prácticas, débil teóricamente, y con la urgencia de poner al día posturas

ideológicas, contenidos curriculares y estrategias de enseñanza, sin el tiempo necesario de decantación, los riesgos que la falta de vigilancia conlleva conducen a que mucho de lo bueno de lo «antiguo» se pierda y que mucho de lo «nuevo» resulte ineficaz o inadecuado. La didáctica como disciplina parece carecer de madurez y su rumbo, zigzagueante, no permite su consolidación teórica. No se trata, sin embargo, de que la madurez deba provenir de una aparente solidez producto de la hegemonía momentánea de una teoría didáctica sobre las demás. La inmadurez es producto de la superficialidad de las decisiones teóricas que se adoptan. La solidez sólo podrá provenir de la seriedad de las fuentes sobre las que se erija. Denominamos didáctica erudita a la disciplina que se apoya en fuentes serias y rigurosas.

LA DIDÁCTICA ERUDITA

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

Pero no toda disciplina es científica ni toda teoría tiene las características que se demandan al conocimiento científico. Ciencia y conocimiento científico, en sus variadas manifestaciones, requieren ser contruidos de manera rigurosa. El conocimiento es científico cuando es un pensamiento fundado, cuando es integral y no acepta incoherencias. Su carácter científico exige comprobación de las teorías y la posesión de una base empírica. De acuerdo con nuestro concepto de ciencia, el conocimiento, el interés y la intervención en la práctica, así como la pluralidad teórica y el carácter normativo pueden conjugarse sin contravenir principios epistemológicos. Afirmamos, por ende, que la didáctica es, o al menos puede ser, una ciencia (Camilloni, 1994).

De acuerdo con la comúnmente empleada clasificación de las ciencias en formales y fácticas, y la división de estas últimas en naturales y sociales,

ubicamos a la didáctica en el campo de las ciencias sociales, en atención a que tiene como objeto de conocimiento a la enseñanza, que es una acción social, una clase específica de acción de intervención social con un propósito propio, la orientación hacia la producción de aprendizajes significativos.

Para ubicar la didáctica en una clasificación de las ciencias, podríamos también emplear, adicionalmente, la nueva categoría de ciencia desarrollada por Herbert Simon (1978) y colocar la didáctica entre las ciencias de lo artificial o del diseño, ya que presenta también las características que corresponden a este tipo de ciencias.

Las teorías de la enseñanza no son teorías fragmentarias, aunque puede que algunas lo sean, pero el trabajo de construcción de la didáctica exige su integración en una teoría global. Debe pretender conocer la totalidad, al menos míticamente, y contar con las mejores garantías de rigurosidad.

LA DIDÁCTICA COMO DISCIPLINA TEÓRICA

¿Cuál es el objeto de conocimiento de la didáctica? Respondemos que el objeto es la enseñanza. La didáctica es una teoría de la enseñanza o, mejor, es un conjunto de teorías de la enseñanza con enfoques diversos; la didáctica se propone describir la enseñanza, explicarla y establecer normas para la acción de enseñar. Su discurso se compone, entonces, no sólo de teorías que responden a concepciones diferentes, sino, también, de enunciados de diferente carácter. Cuando describe trata de presentar una realidad objetivada y conceptualizada que abarca tanto los actos que se observan en los otros cuanto los procesos mentales y afectivos que se infieren a partir de la comprensión e interpretación de lo observado en uno mismo y en los demás. Cuando explica, la didáctica se ocupa de los componentes de la acción y la situación de enseñanza, de las relaciones entre los componentes, de la naturaleza y los alcances de esas relaciones, así como de la incidencia de las variables y los rasgos de los factores que se logra identificar y que interactúan en la situación didáctica. Procura predecir cuál ha de ser el resultado del juego entre esos factores, aunque como veremos, esta tarea encuentra los límites propios del tipo de relación estudiada. La enseñanza se revela, en tanto objeto de conocimiento, con caracteres de impredecibilidad e incertidumbre que no parece que se puedan descartar en los modelos explicativos. Por otra parte, la teoría y la investigación didáctica no se agotan en la descripción y explicación de las acciones y las situaciones de enseñanza. El discurso de la didáctica es, como decía Jerome Bruner (1996), prescriptivo y

normativo. La didáctica no consiste sólo en describir y explicar sino que supone necesariamente un compromiso con la acción práctica. Su discurso normativo está enderezado a orientar la acción, nos dice *qué y cómo debemos hacer* para que la enseñanza sea efectiva, exitosa, lograda, en su intención educativa.

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

Como hemos visto al presentar los contrastes entre lo que denominamos didáctica pseudoerudita y didáctica erudita, las condiciones en las que se produce el desarrollo histórico de las ideas didácticas es un criterio fundamental para determinar el carácter de la disciplina. Como en toda ciencia social, el pluralismo teórico es esencial. Por esta razón, en el estudio de la didáctica, resulta de gran importancia organizar y estructurar de manera racional las teorías. Pero cuando procuramos dar cuenta de su constitución diacrónica y sincrónica y ordenar el campo, se nos plantea la cuestión de la elección de una unidad de análisis que nos permita no sólo organizar las teorías de modo de abarcar integralmente la disciplina, sino disponer también de un esquema conceptual fértil para comprender, prever y contener futuros desarrollos. Así, pues, nos preguntamos cuál ha de ser, desde un punto de vista epistemológico, la unidad de análisis que resultaría más adecuada en este caso. De acuerdo con la tradición de la epistemología del siglo XX, ¿debería ser la teoría de Karl Popper, el paradigma kuhniano, el programa de investigación científica de Imre Lakatos o la tradición de investigación de Larry Laudan?

En el proceso de elegir entre estas unidades de análisis, consideramos que teorías y programas de investigación científica son herramientas útiles y que pueden presidir nuestra tarea de ordenamiento del trabajo teórico en el campo de la didáctica.

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

La didáctica, en tanto tiene como objeto de conocimiento la enseñanza, y ésta se ocupa del aprendizaje de conocimientos, se relaciona con todas las posibles fuentes de conocimiento y, en especial, con todas las disciplinas. En términos generales, su objeto de conocimiento es la enseñanza. Su desa-

rollo como disciplina requiere validar el objeto en los términos en los cuales su enfoque teórico define el objeto y que depende del modo en que se construye el conocimiento didáctico, las herramientas conceptuales con las que opera, los problemas que aborda y procura resolver, las formas de enunciación de los discursos teóricos que la constituyen, y, dado el carácter propio de la disciplina, las relaciones que establece entre la teoría y la práctica.

Es útil, para efectuar un análisis de las características de la disciplina, emplear los criterios que usa Michel Foucault y tratar de definir el conjunto de enunciados que la constituyen, los conceptos propios que emplea, los temas, el estilo de enunciación y las formaciones discursivas de su discurso.

¿Se caracteriza la didáctica por estudiar a un objeto? El análisis de Michel Foucault en *La arqueología del saber*, en el que procura encontrar principios que permitan interpretar la historia de una disciplina, nos puede auxiliar en la búsqueda de una respuesta. El objeto del que se ocupa una disciplina no permanece inalterado a través del tiempo. Sufre cambios significativos. Sus transformaciones son tan importantes que nos señalan que con mayor peso que la de la singularidad y permanencia del o los objetos que estudia, la disciplina se ocupa de los espacios en los que los diversos objetos (o construcciones de los objetos), «se perfilan y continuamente se transforman» (1970: 53 y 55). Por lo tanto, se trata de «describir la dispersión de los objetos, los intersticios que los separan, medir las distancias que reinan entre ellos».

De este modo, podemos pensar que estudiar las transformaciones del objeto de conocimiento de la didáctica, esto es, de la enseñanza, es estudiar las diversas teorías didácticas al tiempo que identificar lo que constituye la identidad profunda de la disciplina.

¿Cómo se ha construido la didáctica? Si bien nuestra disciplina tiene como objeto de conocimiento la enseñanza, ésta ha sido definida y redefinida en cada una de las teorías, corrientes o enfoques que se han sucedido o que conviven en la historia de la disciplina. ¿Es un mismo objeto o son objetos diferentes? Los espacios históricos sociales y culturales le otorgaron significados tan diferentes que sólo adoptando una perspectiva histórica es posible comprender su devenir y restituir a la didáctica el carácter de una disciplina única.

Foucault también se pregunta si es posible afirmar que la unicidad de una disciplina deviene del carácter de sus enunciados, de un determinado estilo constante de la enunciación. Y cuando éste no existe, como en el caso de los objetos de una disciplina, afirma igualmente que «habría que caracterizar la coexistencia de esos enunciados dispersos y heterogéneos».

En el caso de la didáctica, a partir del análisis de los textos que contienen lo que podríamos denominar «el discurso didáctico», surge una variedad de estilos de enunciados. Encontramos descripciones, apelaciones a la autoridad religiosa, filosófica o psicológica, explicaciones, ejemplos, referencias a resultados de trabajos experimentales, consejos, reglas y preceptos específicos e, igualmente, normas generales. No aparece un estilo único de enunciados, pero en el heterogéneo conjunto de formas de expresión y de justificación, los enunciados preceptivos y normativos siempre están presentes.

Como una tercera hipótesis, Foucault se pregunta si no podrían establecerse grupos de enunciados que determinan los sistemas de conceptos permanentes y coherentes que están en juego. En la didáctica, a pesar de la diversidad de interpretaciones y de variados usos de las palabras, algunos conceptos se emplean con un sentido arquitectónico de interdependencia mutua, lo cual ha ido configurando estructuras que, sin ser ni idénticas ni de sentido unívoco, convocan problemas teóricos que presentan cierta consistencia. Las relaciones entre el desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza, por ejemplo, se plantean como problemas que tienen un elevado grado de permanencia. La necesidad de definir cuestiones referidas a los contenidos y los métodos de enseñanza, resueltas de diferente manera, plantea, sin embargo, a nuestro juicio, esquemas conceptuales con rasgos claros de afinidad. El mensaje didáctico, dirigido a quienes tienen a su cargo la enseñanza, tiene una referencia a la práctica que también constituye un rasgo común de la problemática abordada por la disciplina.

Estas cuestiones se asocian a la cuarta hipótesis de Foucault, que se refiere a la posible existencia de temas que son persistentes, de tal modo que una disciplina se configura en torno a temáticas que se ligan y que mantienen la unidad disciplinar al modo de un organismo con componentes interrelacionados. Sin embargo, debemos reconocer, también, que temas iguales reciben diferentes tratamientos, y al igual que en la consideración de los objetos, de los conceptos y de las formas de enunciación, lo característico son las rupturas y no sólo la continuidad, el pensamiento controversial y no sólo la concentración, el movimiento no acabado, las interrupciones, lo que Foucault denomina «los sistemas de dispersión».

Con frecuencia, la didáctica ha sido considerada una «teoría práctica», sin estatus científico, sobre la base del argumento de su fuerte compromiso con la práctica, interesado en la consecución intencional de determinados valores en la educación. Subyacen a esta postura de negación del carácter científico de la didáctica, dos fundamentos diferentes. Por un lado, una con-

cepción positivista de la ciencia que postula que quedan excluidos los valores en la ciencia. Y, por el otro, la idea de que la enseñanza es arte y no puede sujetarse a normas o reglas de procedimiento.

Si nos posicionamos en otra concepción de la ciencia, y atendiendo a los aportes que otras ciencias hacen a la didáctica y al conocimiento que la disciplina ha ido desarrollando a lo largo de su historia, el programa de construcción de una didáctica como ciencia social es una perspectiva abierta que ya va atravesando etapas que muestran el crecimiento de un corpus con tendencia a la consolidación y al enriquecimiento progresivo. Desde esta postura, en consecuencia, es posible sostener que hay una relación circular entre saber y actuar, entre conocimiento e interés, entre teoría y práctica, entre conocimiento y decisión. Como afirma Jürgen Habermas, «la racionalidad es un medio para la realización de valores» (1966: 96). Es verdad que con él, podemos diferenciar diversas clases y grados de racionalidad. Pero en el caso particular de la didáctica, y en relación con los valores, no puede hablarse de «valores independientes» ni de «automatización de las decisiones». Dado el carácter a la vez práctico e interesado en valores adscriptos a la libertad de los sujetos intervinientes, la incertidumbre y la creatividad esenciales del acto de la enseñanza, es necesaria para el profesor la sabiduría del hombre práctico de Aristóteles, con una modalidad que pone en juego los instrumentos de la racionalidad limitada, en los términos de Herbert Simon y Pierre Bourdieu (1986).

Estos autores afirman que en los procesos de planificación, sería prácticamente imposible procurar analizar cada curso de acción posible en función de sus efectos positivos o negativos. Ese tipo de tarea, que consideran de hecho imposible, pretendería alcanzar una racionalidad absoluta. Pero la práctica tiene exigencias de acción en tiempos acotados y, en ella, la urgencia en la adopción de decisiones impediría ese estudio exhaustivo. La propuesta de Simon y de Bourdieu es que se adopte una decisión basada sobre una racionalidad limitada, consistente no en buscar la mejor de las acciones, sino en analizar opciones hasta que se encuentre una en la que los efectos sean aceptablemente positivos y coherentes con los logros buscados, detener el análisis, decidir y actuar.

La didáctica ha sido postulada por diversos autores como una teoría preceptiva y normativa. «Precepto» y «norma» son dos términos considerados, en algunos casos, como sinónimos y, en otros, como diferentes por su alcance. Ambos aluden al carácter ordenado y mandatorio de las proposiciones que componen el discurso. Así, «norma» es una regla que se debe seguir o a la que se deben ajustar las conductas, tareas o actividades y

«precepto» es cada una de las instrucciones o reglas que se dan o establecen para el conocimiento o manejo de un arte o facultad. Sus significados son ciertamente semejantes, pero cuando se encuentran diferencias en el uso o en los diccionarios, ellas se refieren al carácter más general de la norma y al alcance más analítico y específico del precepto. Ambos términos pueden recibir, sin embargo, definiciones programáticas, en el sentido que asigna Israel Scheffler a este tipo de definición. Las definiciones programáticas, según Scheffler, poseen un propósito moral. Proponen que el objeto de la definición sea de una manera determinada; por lo tanto, debe ser juzgado por el valor de los programas que representa (1960: 15).

Con el propósito de distinguir entre dos modalidades teóricas de la didáctica que en el curso del siglo XX se enfrentaron y dejaron improntas importantes en los sistemas educativos, adoptaré las denominaciones de «didáctica preceptiva» y «didáctica normativa». La primera, está constituida, en su faz práctica, por enunciados del tipo: «Si se propone alcanzar x objetivo, realice y acciones de enseñanza, siga estas reglas». Es una didáctica no comprometida con valores determinados, con aprendizajes de carácter definido, con un proyecto social educativo de alcance especial: Se trata de ser eficaz en el logro de los objetivos, cualesquiera que ellos sean. Las cuestiones relacionadas con los valores son propias de la filosofía de la educación, no pertenecen al campo de la didáctica.²

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

La didáctica como disciplina es una fuente de conocimientos destinada a apoyar la tarea del profesor, a ayudarlo a tomar decisiones en su acción con grupos específicos de alumnos que deben realizar aprendizajes especiales en contextos particulares y en momentos determinados. La didáctica no puede resolver cada uno de estos casos, pero puede brindar apoyo desde la

2. Así Robert Mager (1980: VIII) se adelanta a afirmar que no se ocupará de cuáles han de ser los objetivos, porque ésa es cuestión de la filosofía de la educación. El tema de su libro se reduce a la técnica de formulación de los objetivos.

formulación de un discurso destinado a docentes concretos, ni universales ni empíricos o individuales, con enunciados de un cierto grado de generalidad que los docentes individuales, ante la necesidad de resolver cotidianamente los problemas de la enseñanza, deben interpretar. Llamamos «docentes concretos» a los sujetos de los que se ocupa la didáctica. No son sujetos abstractos o universales. Tampoco los docentes considerados individualmente. Son los docentes situados en contextos histórico-sociales que determinan las condiciones de su práctica. El discurso de la didáctica es teórico pero se refiere a la práctica. En este sentido, «Frente a un discurso preñado de reglas, como es el discurso didáctico, el intérprete, sujeto y destinatario a la vez, debe penetrar a través de los contenidos manifiestos, para reconstruir su significado teórico-práctico, en términos que le permitan iluminar la situación particular y la interpretación que de ella se hace» (Camilloni, 1988).

La didáctica es una disciplina estrechamente relacionada con los proyectos sociales y educativos. Tiene un carácter significativamente político, comprometido con la formación de un modelo de hombre y la constitución de un tipo de sociedad. Así, por ejemplo, Roberto Maragliano (1986) señala que en el proyecto de la construcción de la didáctica, el modo en que se concibe al sujeto de la educación y la función social de la escuela son determinantes centrales de la construcción teórica de la didáctica. Tres diferentes concepciones de la escuela tienen el poder de definir el enfoque pedagógico didáctico. Las denomina «escuela clásica», «escuela de masas» y «escuela de élite». En la primera, la enseñanza consiste en la transmisión indiferenciada y colectiva de contenidos, se dirige a un único modelo implícito de alumno y el aprendizaje se concibe como un proceso individual. En la escuela de masas no hay preselección, no hay estereotipo de alumno, pero la indiferenciación de la enseñanza convierte a la escuela en parte de un sistema de diferenciación social, sobre todo en franjas etáreas que corresponden a las etapas de educación obligatoria. En la escuela de elite, en cambio, hay selección previa, y la enseñanza es uniforme para los distintos tipos de alumno. Esa escuela es manifiestamente funcional a la diferenciación y estratificación social.

La escuela clásica, como la denomina Maragliano, corresponde a la función de socialización de Kieran Egan (1997), esto es, a la escuela de transmisión de la cultura general. La escuela de elite es la escuela que según Egan responde al ideal platónico de transmisión y está destinada sólo a los que están dotados de capacidad para aprehender la verdad. La escuela de masas, por su parte, genera desigualdad social de manera semejante a la que

denuncia Pierre Bourdieu en sus análisis críticos acerca de las funciones que cumple la escuela en la sociedad. A esas clases de escuela según su propósito general, Egan agrega en su clasificación la de una escuela para el desarrollo personal, diferente para cada alumno, que correspondería, en la tradición, a la propuesta de Rousseau.

A distintas concepciones del alumno y de la escuela les corresponden diferentes enfoques de la didáctica. Esta diversidad de enfoques tiene su origen en la incoherencia de los propósitos de la educación que, como dice Egan, son la verdadera causa de la crisis actual de la educación: formación general para todos, transmisión de la verdad para los talentosos, desarrollo personal de cada individuo, ¿qué fines persigue la escuela?

¿Cuál o cuáles son los fines que la didáctica debe postular? La didáctica debe proponerse no sólo resolver esa incoherencia sino construir una propuesta que sea consistente con el tipo de sujetos de la enseñanza (los docentes), la concepción de sujetos del aprendizaje (los alumnos) y el modelo de institución (las escuelas) que surgen de una postulación de propósitos de la educación escolar que responda a la necesidad de educar en los mejores niveles a un número creciente de alumnos diversos, que cada vez serán más en cantidad y más heterogéneos.

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

Es ésta nuestra propuesta, una didáctica que asume el compromiso de que los aprendizajes que teóricos y profesores se propongan orientar desde la enseñanza sean aprendizajes significativos, profundos y auténticos, con capacidad para resolver problemas de la vida real y que constituyen la base para la prosecución del aprendizaje durante toda la vida. Pensamos, entonces, en un profesor que encare de la misma manera, significativa, profunda y

auténtica, no sólo la enseñanza de su disciplina a sus alumnos, sino también su propio desarrollo profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, Jerome (1966): *Hacia un teoría de la instrucción*, México, UTEHA.
- (1987): *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós.
- (1996): «Folk Pedagogy», *The Culture of Education*, Harvard University Press, Massachusetts.
- Camilloni, Alicia R. W. de (1994): «Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales como Ciencia Social», en S. Alderoqui y B. Aisemberg (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Paidós.
- (1998): «El sujeto del discurso didáctico», *Praxis Educativa*, año III, nº 3, febrero.
- Egan, Kieran (1997): *The Educated Mind. How Cognitive Tools shape our Understanding*, Chicago-Londres, The University of Chicago Press.
- Foucault, Michel: (1970): *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- Habermas, Jürgen (1966): *Teoría y praxis*, Buenos Aires, Sur.
- Kennedy, Mary M. (1997): *Defining an Ideal Teacher Education Program*, Washington, DC, National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE).
- (1999): "The problem of evidence in teacher education", en R. Roth (ed.): *The Role of the University in the Preparation of Teachers*, Filadelfia, Falmer Press (pp. 87-107).
- Kneller George K. (1969): *La lógica y el lenguaje en la educación*, Buenos Aires, El Ateneo.
- (1969): *La lógica y el lenguaje en educación*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Mager, Robert (1980): *Formulación operativa de objetivos didácticos*, Madrid, Morava.
- Maragliano, Roberto y Vertecchi, Benedetto (1986): «Teoria da Didática, Escola de massa e Reforma», en AA.VV.: *Teoria da Didática*, San Pablo, Cortez Editora.
- Raths, James (2001): «Teacher's beliefs and teaching beliefs», *Early Childhood Research and Practice*, vol. 3, nº 1, primavera.
- Sanders, D. P. y McCutcheon, G. (1986): «The development of practical theories of teaching», *Journal of Curriculum and Supervision*, 2: 50-67.
- Scheffler, Israel (1960): *The Language of Education*, Thomas, Springfield, Ill.

- Schwab Joseph J. «On the Corruption of Education by Psychology,» *School Review* 60: 169-184 (verano 1958).
- Simon, Herbert (1978): *Las ciencias de lo artificial*, Barcelona, ATE.
- Simon, Herbert y otros (1986): «Decision making and problem solving», *Research Briefings 1986: Report of the Research Briefing Panel on Decision Making and Problem Solving*, Washington, DC, National Academy of Sciences, National Academy Press.
- Zeichner, K. y Tabachnick, B. R. (1981): «Are the effects of university teacher education washed out by school experience?», *Journal of Teacher Education*, noviembre.

EL SUJETO DEL DISCURSO DIDÁCTICO*

Alicia R. W. de Camilloni

INTRODUCCIÓN

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

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

No es posible pretender homologar los discursos teóricos de la didáctica que se produjeron a lo largo de muchos siglos. Las condiciones de la relación objetividad (¿filosófica?, ¿científica?, ¿práctica?) / subjetividad (¿cultural?,

* Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Didáctica *Volver a pensar la educación*, La Coruña, setiembre de 1993. Publicado en *PRAXIS Educativa*, año 3, nº 3, febrero de 1998.

