

Edith Litwin y

# Las configuraciones didácticas

Una nueva agenda para la  
enseñanza superior



**PAIDÓS**

Buenos Aires

Barcelona

México

## SUMARIO

Prefacio .....	11
Introducción .....	13
1. Las prácticas de la enseñanza en la universidad argentina .....	17
I. Las prácticas de la enseñanza en el escenario político .....	17
II. Las prácticas de la enseñanza en el escenario de la cultura ..	26
III. Las prácticas de la enseñanza: tres generaciones diferentes	29
IV. La investigación acerca de las prácticas de la enseñanza ...	32
2. Las prácticas de la enseñanza en la agenda de la didáctica .....	35
I. La didáctica como objeto de estudio .....	35
II. Las dimensiones clásicas en los estudios actuales .....	44
a) El contenido .....	46
b) El método .....	58
3. La investigación didáctica .....	69
4. Nuevas perspectivas de análisis en la agenda de la didáctica ..	77
I. Algunas reflexiones en torno al conocimiento .....	79
II. El conocimiento en el aula .....	84
a) La clase reflexiva .....	84
b) La comunicación didáctica en la clase reflexiva .....	88
c) La perspectiva moral en la comunicación didáctica de la clase reflexiva .....	91
5. La agenda de la didáctica desde el análisis de las configuraciones en la clase universitaria .....	97
I. Las configuraciones didácticas .....	109

Cubierta de Gustavo Macri

*1a. edición, 1997*

*1a. reimpresión, 1997*

*2a. reimpresión, 2000*

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por el sistema "multigraph", mimeógrafo, impreso por fotocopia, fotoduplicación, etc., no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

© 1997 de todas las ediciones  
Editorial Paidós SAICF  
Defensa 599, Buenos Aires  
e-mail: paidosliterario@ciudad.com.ar  
Ediciones Paidós Ibérica SA  
Mariano Cubi 92, Barcelona  
Editorial Paidós Mexicana SA  
Rubén Darío 118, México D.F.

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723  
Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Impreso en Talleres Gráficos D'Aversa  
Vicente López 318, en junio de 2000

ISBN 950-12-2126-1

## Capítulo 2

# LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN LA AGENDA DE LA DIDÁCTICA

*Algunos varones insignes, compadecidos de la abrumadora mole de Sísifo que las escuelas representan, intentaron anteriormente buscar el remedio, pero diferenciándose en la forma de procurarlo, obtuvieron desigual resultado.*

JUAN AMÓS COMENIO,  
*Didactica Magna*, escrito  
entre 1628 y 1632.

### I. LA DIDÁCTICA COMO OBJETO DE ESTUDIO

La teoría acerca de las prácticas de la enseñanza constituye un antiguo campo de estudios que fue delimitado tempranamente por un pastor protestante nacido en 1592, Juan Amós Comenio. Este precursor de la enseñanza moderna, que fue la figura más relevante de la tradición humanista en educación, escribió, entre 1628 y 1632, la *Didactica Magna*. En ella, Comenio define magistralmente el sentido esencial de la enseñanza:

Enseñar de un modo cierto, de tal manera que no pueda menos de obtenerse resultado. Enseñar rápidamente, sin molestia ni tedio alguno para el que enseña y para el que aprende, antes por el contrario, con el mayor atractivo y agrado para ambos.

Un análisis de la obra de Comenio nos permite reconocer similares preocupaciones en nuestras primeras aproximaciones a los temas de la enseñanza. La reflexión sobre el aburrimiento que el genial monje plantea como categoría de análisis básica para considerar en la enseñanza ha sido desvalorizada durante varias décadas en el campo de la didáctica. También analiza el aburrimiento, tanto de docentes como de alumnos, Jerome Bruner, al referirse al efecto embotante del currículum y al analizar esta dimensión en relación con las reformas y las políticas educativas (1988a).

Rastreando, entonces, las preocupaciones acerca de la enseñanza, nos interesa reconocer los temas y los problemas que se entrecruzan con el objeto de señalar el lugar desde el que construimos nuestras investigaciones. Estas cuestiones tienen especial vigencia en tanto constituyen un ámbito de reflexión en torno a los problemas de la delimitación teórica de los campos y en la medida en que muestran una clara incidencia en la docencia, en nuestras particulares maneras del ejercicio profesional y en nuestras prácticas de investigación. Con el objeto de reconceptualizar el campo de la didáctica nos remitiremos a un breve estudio histórico-interpretativo, cuyo marco no se restringe a consideraciones sobre la didáctica sino que se inscribe en la problemática educativa global.

La pedagogía, si bien adquiere su estructura a partir de los desarrollos de la filosofía moderna alemana del siglo XIX, ya se encuentra perfilada en los trabajos didácticos del siglo XVI. La pedagogía de la modernidad se insertó en el ámbito de las ciencias sociales como una práctica eminentemente ideológica con poca o nula intención científica. Fue definida, así, como una disciplina normativa y prescriptiva. El aspecto normativo que había adquirido ya en aquella época no significa reconocerle un carácter imperativo, si bien hay casos en los que la formulación de una norma induce, cuando menos, a suponer razonable la formulación de imperativos que puedan llevar a cumplirla. En cambio, el matiz prescriptivo otorgó claramente a la pedagogía, desde sus orígenes, el carácter de una disciplina que ordena. La resolución de situaciones prácticas, que en el caso de la pedagogía permitía satisfacer los requerimientos normativos y prescriptivos,

se constituyó, de esta manera, en su base de sustentación. Por otra parte, las características que se le atribuyeron a la pedagogía desde su origen también incidieron en su desarrollo. Si tenemos en cuenta que, dadas las formas de legitimación propias de la modernidad, la pedagogía como práctica ideológica técnico-instrumental debió constituirse en ciencia, las teorizaciones fuertes debieron serle incorporadas desde otros campos: la sociología, la psicología o la teoría organizacional.

Este rasgo fundacional ha contribuido en gran medida a que la delimitación del objeto pedagógico continúe siendo un tema controvertido y origen de largos debates. La imposibilidad de una definición clara del objeto se visualiza, por otra parte, en las prácticas profesionales, donde compiten en el mismo quehacer pedagogos, sociólogos, psicólogos y, dando cuenta de la actualidad de estos problemas, los comunicadores sociales. La confusión también se plasma en el campo laboral, donde parece ser que diferentes profesionales pueden resolver problemas inherentes a la pedagogía, mientras que a los pedagogos no les cabe participación en ninguno de los otros campos.

Evidentemente, una respuesta a estos problemas no la podremos construir solamente desde la pedagogía ni desde un relato pedagógico absolutista que señale lo que le compete o lo que es propio como si se tratara de cuerpos cristalizados.

Para superar la impronta recibida, una posible respuesta puede hallarse en el desarrollo de prácticas de investigación, a través de las cuales se construya un discurso que dé sentido a una práctica educativa, en la cual el sujeto participe de procesos hermenéutico-comunicativos totalizadores (y no sólo técnico-instrumentales) y en donde la epistemología no pretenda clarificar todos los sentidos de sus prácticas sino que se constituya como uno más de ellos. Desde esa perspectiva, Carlos Hoyos Medina (1992) sostiene que un buen indicador de estas nuevas construcciones lo expresa la comunidad pedagógica embarcada en un proceso de autorreflexión, dado que así se favorecerá la comprensión totalizadora del fenómeno educativo superando las posiciones meramente instrumentalistas.

En el debate actual del campo, Rosa Nidia Buenfil Burgos (1995) expresa:

Para algunos educadores que sostienen el carácter esencialmente prescriptivo de la pedagogía, la erosión sistemática de todo fundamento absoluto somete todo a discusión y excluye toda posible prescripción. Otros educadores, incluida quien escribe estas líneas, sin olvidar el carácter propositivo que la pedagogía ha jugado en la historia, se inclinan más por un conocimiento analítico-interpretativo sin abandonar de manera definitiva el interés por generar nuevas utopías, pero teniendo siempre claridad sobre su carácter particular, histórico y en ese sentido, precario.

Otras discusiones referidas a la definición del campo se desarrollan en torno a la distinción entre pedagogía y ciencias de la educación, constituidas como dos disciplinas de origen diferente. Por su parte, las ciencias de la educación se inscriben como campo en nuestro siglo, a través de la sociología funcionalista y el pragmatismo. En la opinión de Dewey no existe una ciencia especial de la educación, sino que se construye con los aportes que otras disciplinas le hacen, fundamentalmente, la psicología y la sociología. Díaz Barriga (1995) sostiene:

[...] se puede afirmar que a lo largo de este siglo el concepto de ciencia de la educación ha cobrado vigencia y paulatinamente se ha implantado en los ámbitos educativos. Esto se puede observar en la manera en que se integran las asignaturas de los planes de estudio de esta disciplina y en los desarrollos recientes de las diversas especialidades que guardan relación con lo educativo: psicología educativa, economía de la educación, antropología educativa, etcétera. En los hechos ha sido este concepto deweyano el que se ha implantado en el campo (pág. 63).

El reconocimiento de las relaciones y entrecruzamientos de los campos con el objeto de dar respuesta a los problemas educativos implica, de esta manera, asumir, independientemente del debate de su legitimidad, las dificultades que entrañan estas imbricaciones, dado sus orígenes diferentes, los desarrollos particulares de cada campo, y también sus desiguales propósitos al intentar seguir dándole cuerpo a la teoría.

Si focalizamos nuestra atención en el campo de la didáctica, teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, una primera aproximación en este sentido muestra cómo ella ha tomado y

toma actualmente los desarrollos teóricos provenientes de la psicología, entre otros. La mayoría de las demandas que le efectuó a este campo se vincula a las teorías interpretativas respecto del aprender. Esto implicó la desatención de muchas otras cuestiones y muchos problemas debatidos en el ámbito de la psicología, que proporcionan una serie importante de interpretaciones acerca de las mujeres y los hombres que avanzan más allá de los procesos del aprender. Es así como al recorrer los programas de didáctica, en numerosas oportunidades encontramos alguna unidad dedicada a las teorías de aprendizaje que, a veces, parecen imponerse como si fueran una de las categorías con las que la didáctica constituye su saber. Esto nos indica que las teorías de la enseñanza y los saberes tecnológicos han reconocido, hasta hoy, a las teorías de aprendizaje como una dimensión constitutiva y, al no entenderlas como conocimientos previos, asumen estas enseñanzas como parte fundamental de sus propuestas. En el caso de la didáctica, entonces, existe un fuerte reconocimiento, por parte de las comunidades profesionales, de las teorías de aprendizaje, en tanto las aceptan como uno de sus sustentos previos más sólidos. En este campo, resulta interesante tratar de analizar la constancia que mantuvo durante tantos años la enseñanza y el aprendizaje como si se tratara de un mismo proceso que diera cuenta de la simbiosis en la que podría reconocerse un espacio común entre la psicología y la educación, sin haber resuelto todas las discontinuidades y las historias de las disciplinas, reveladoras de procesos de construcción muy diferentes. Quizás el temor resida en que al separar ambos constructos se pierda lo mejor del binomio, esto es, la preocupación por enseñar lo que merece ser enseñado.

Más allá de reducir la psicología al aprendizaje, cabría preguntarse por una reducción aún mayor: la que lleva a asociar la psicología al aprendizaje del alumno. ¿Cuál es el ámbito donde se estudian los aprendizajes de los maestros, los profesores, los docentes de todos los niveles? ¿Se estará pensando al docente como fuente inacabada de conocimientos o se parte del supuesto de que el proceso de enseñar no requiere aprender?

Entendemos que la preocupación por la comprensión –comprensión que guarda sentido en los diferentes campos

disciplinares— se constituye como un tema clave de la psicología. Así, cuando se sostiene, a partir de las investigaciones en el campo de la psicología, que la comprensión en el campo de la física es contraintuitiva, estamos generando una explicación para muchos de los problemas de la enseñanza de esta disciplina en el aula. De igual manera, han suscitado gran interés los trabajos que explican los estereotipos y los prejuicios frente a problemas de comprensión de las ciencias sociales. Evidentemente un tema relevante en la investigación psicológica tiene que ver con los problemas de la comprensión en cada campo disciplinar.

Sin embargo, los problemas de la comprensión según los campos disciplinares investigados por la psicología del aprendizaje requieren, además, investigaciones en el aula que incorporen esta dimensión de análisis y la entremen con otros problemas del enseñar. Se constituyen en insumos para las prácticas de la enseñanza que, a su vez, necesitan ser reconstruidas para su estudio en tanto generan derivaciones para la tarea del aula. Derivaciones asociadas a hipótesis que deberán construir los docentes y desarrollos investigativos en el campo de la didáctica, con el objeto de favorecer la comprensión de las prácticas de la enseñanza.

Desde esta perspectiva es que afirmamos que las categorías de análisis de la psicología y sus dimensiones no son constitutivas del campo de la pedagogía y la didáctica y, por lo tanto, no deberían solaparse. Nos preocupa reconocerlas, pero con el objeto de generar derivaciones que puedan identificar también, en el campo de otras disciplinas —como la sociología y la filosofía—, sus hipótesis, constructos centrales y preocupaciones fuertes. Derivaciones —y no solapamientos— que implican reconocer el tejido de las implicancias sociopolíticas y morales en el acto de enseñar. Al mismo tiempo, las derivaciones se diferencian de las transpolaciones en tanto implican salir del campo donde se crearon para recorrer un camino que atravesase otros campos y problemas disciplinares, con el objeto de generar un nuevo constructo o un constructo reconceptualizado en ese camino recorrido.

Estas preocupaciones no son infundadas. Hoy observamos cómo desde algunos planteos innovadores para la educación se

intentan aplicar las mismas categorías de las estrategias del aprendizaje a los procesos del enseñar. Las estrategias, descritas en términos de competencias, aisladas de los contenidos, reflejan una concepción superada que reduce la enseñanza a habilidades de pensamiento, y que separa la enseñanza de los conceptos de la de los procedimientos y los valores. Pero éste, evidentemente, no es un problema de la psicología sino de algunas propuestas pedagógicas. Importa ubicar estas cuestiones, porque aquello que es fruto de políticas que cuestionamos o simplemente de la ignorancia, no debe confundirse con los problemas teóricos que entraña este trabajo interdisciplinar. No ubicarlas correctamente puede llevar a atribuirles a los campos falsas relaciones que se construyeron a la hora de generar lineamientos curriculares para el sistema educativo.

Toda propuesta didáctica concreta un conjunto de conceptos teóricos; una historia de las grandes propuestas metodológicas es en realidad una historia de los problemas y aproximaciones teóricas de la educación. De ahí la cercanía de la didáctica con la teoría de la educación (y con la historia), de ahí la dificultad de determinar, en varios momentos, cuál pertenece a cuál (Díaz Barriga, 1991, pág. 20).

En el campo de la didáctica existen preguntas totalizadoras que sabemos no pueden contestarse desde una sola teoría, al tiempo que reconocemos la vigencia de la crisis de la psicología en su imposibilidad de brindar una respuesta desde una sola corriente interpretativa a los problemas complejos de la vida en el aula. Se espera, por este motivo, que la didáctica ofrezca esa visión de conjunto, totalizadora, en un nuevo nivel de análisis. Si bien ella requiere nutrir permanentemente su campo con las investigaciones de la psicología, la sociología, la antropología, las ciencias de la comunicación, la lingüística, también necesita de investigaciones encaradas desde una perspectiva específicamente didáctica.

En el caso de la psicología, el estudio de las corrientes actuales nos permite reconocer importantes controversias en lo que respecta a la comprensión de la capacidad reflexiva y los procesos que entrañan la construcción del conocimiento. No es intención de este trabajo desarrollar la polémica actual. Somos conscientes

del reduccionismo que generó la interpretación de la psicología conductista en sus derivaciones respecto de la enseñanza. Pero adherir teóricamente a supuestos cognitivos sin diferenciar corrientes, los distintos orígenes de cada una de ellas, sus puntos de partida o los interrogantes que pretenden resolver nos impediría encontrar buenas derivaciones para alimentar el campo de la didáctica, motivo de nuestras preocupaciones actuales.

Tanto el estudio del pensamiento de los docentes como el análisis de los campos disciplinares y sus problemas de comprensión pueden hacerse desde la psicología como si las disciplinas fueran campos cristalizados o la mente de los profesores un campo en el que se reifica el saber. Investigaciones de este tipo pretenden alimentar la didáctica, pero con una concepción del conocimiento separada de la historia en la que el saber fue construido. Sostiene Popkewitz (1994):

El tratamiento aislado del saber disciplinario como la representación de un contenido estable supone dejar de lado la construcción y las relaciones sociales en las que los individuos se colocan a sí mismos y sitúan su mundo, rechazando la responsabilidad y la autonomía históricas (pág. 198).

Las investigaciones de la psicología cognitiva que tomamos en cuenta con el objeto de generar derivaciones para la tarea del aula privilegian la recuperación de los procesos sociales e históricos en los modos del razonamiento humano y el análisis de los contextos donde se lleva a cabo la tarea educativa. Es significativo que en la literatura pedagógica anglosajona no se incluya el término "didáctica", planteándose los problemas de aprendizaje en el aula en el contexto de la psicología educacional tal como vinimos describiendo. En relación con los contenidos, se los ubican en el contexto del currículum. Si reconocemos en el currículum los problemas de la práctica en el aula podemos identificar como estudios del campo los realizados en las últimas décadas por las investigaciones de sociólogos, lingüistas y sociolingüistas. En esos casos podríamos enfrentarnos, en algunos estudios, a una agenda de la didáctica conformada por microanálisis que crean la ilusión de una clase escindida de su entorno social o, en otros, planteada desde una macropers-

pectiva, desentendida de los problemas de la enseñanza y, particularmente, de la realidad del aula. Son diversos los especialistas que intentan conjugar y articular miradas "micro" y "macro" desde desarrollos teóricos que nos permitan otorgar a la didáctica un *status* científico, así como desarrollos teóricos que enmarcan disciplinarmente el campo de la didáctica.

Si a la didáctica se la presenta, según el decir de Susana Barco (1989):

[...] no como el lugar de las absolutas certezas, sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas; si se orienta al docente hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con las realidades del aula, si se muestra que un cierto grado de incertidumbre en relación con las prescriptivas vigentes puede generar una actitud creadora, no enajenante ni mecánica, se habrá dado un paso adelante en este terreno (pág. 19).

Así como Susana Barco intenta una reconstrucción del campo superando reduccionismos o parcialidades, Alicia W. de Camilloni (1994), en un debate de rigor epistemológico, reconstruye su objeto, asignándole su carácter de ciencia. Camilloni entiende que la didáctica podría considerarse una ciencia social, en tanto ya cuenta con suficientes condiciones de validación y justificación de los conocimientos desterrando el carácter artesanal con el que se desarrolló durante siglos:

El programa que podría ser compatible con la afirmación que la propia didáctica puede constituirse en una disciplina científica, contraponiéndose, sin embargo, a la perspectiva positivista del conductismo, que la interpretaba como tecnología y no como ciencia, es el que podríamos llamar "programa científico de una didáctica centrada en los significados". Entendida de acuerdo con ese programa de trabajo, se podría definir a la didáctica, al menos potencialmente, como una ciencia social, estructurada en torno a algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a más de una teoría científica y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y de acción: la enseñanza como proceso mediante el cual docentes y alumnos no sólo adquieren algunos tipos de conocimiento sin calificar sino como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significado (págs. 35-36).

En este marco, Camilloni entiende que la teoría didáctica es una teoría de encrucijada en la que confluyen diferentes aportes que, aunque se consideren imprescindibles, deben ser leídos desde el objeto de la didáctica, esto es la enseñanza, a fin de que la disciplina conserve su propia identidad.

## II. LAS DIMENSIONES CLÁSICAS EN LOS ESTUDIOS ACTUALES

La visión instrumental de la didáctica que tiene por objeto generar normativas para la tarea docente se consolidó como representativa del campo de la didáctica en el transcurso de varias décadas. En la Argentina, en los años de la dictadura militar se impidió, además, el desarrollo de enfoques críticos u otras líneas de reflexión pedagógica y didáctica de modo tal que

[...] las pedagogías autoritarias y con ellas el modelo tecnológico con su pretensión de ubicuidad invadieron los espacios educativos y uniformizaron los ámbitos del planeamiento educativo, de las reformas curriculares, de la formación inicial y continua de docentes y aun los ámbitos más íntimos de las decisiones áulicas (Carbone, 1986, pág. 3).

Esta visión otorgaba respuestas a problemas específicos de la enseñanza.

La racionalidad técnica considera el espacio de las prácticas como un campo de aplicación de fórmulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas en la medida en que se sustentan en conocimientos científicos. Subyace una epistemología de derivación positivista desde la cual, al decir de Cristina Davini (1995),

[...] en lugar de la reflexión pedagógica y de la comprensión de la compleja trama de las relaciones entre los sujetos en contextos sociales específicos y diferenciados, se impuso la visión de procesos eficientes y neutrales, cuyas entradas y salidas podrían ser controladas con un saber instrumental (pág. 103).

Desde la perspectiva instrumental, en la década de los '70, se consolidaron algunas dimensiones de análisis de la didáctica,

tales como objetivos, contenidos, currículum, actividades y evaluación. Estas dimensiones (con algunas variantes según los casos) constituyen para nosotros, junto con las cuestiones acerca del aprendizaje, la agenda clásica de la didáctica, que ha sido revisada desde una perspectiva fundamentalmente crítica. Sin embargo, en América latina, ya en la misma década, tanto en México como en Brasil estudiosos del campo de la didáctica desarrollaron análisis críticos en relación con la racionalidad técnica como perspectiva didáctica, tales como Ángel Díaz Barriga o Dermeval Saviani; lamentablemente, estos estudios tuvieron escasa difusión en nuestro país.

Tanto en los '80, como en lo que va de la década de 1990, el campo de la didáctica como teoría acerca de la enseñanza nos muestra una serie de desarrollos teóricos que implican la recuperación en el debate, por una parte, del origen de estas propuestas de carácter instrumentalista en una perspectiva histórico-interpretativa; por otra, del reconocimiento de nuevas dimensiones de análisis. Finalmente, esta reconceptualización del campo de la didáctica fue favorecida por nuevos desarrollos teóricos. Entre otras producciones, podemos citar las efectuadas por Michael Apple, Basil Bernstein, Wilfred Carr, Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga, José Gimeno Sacristán, Henry Giroux, Stephen Kemmis, Ángel Pérez Gómez y Thomas Popkewitz, quienes realizaron diversos estudios en este campo. Analizaron el currículum, elaboraron trabajos en los que plantearon la importancia del análisis del currículum oculto y luego del nulo, reconociendo el método imbricado en el contenido y las relaciones entre la práctica y la teoría para la construcción del conocimiento.

Por ejemplo, Gimeno Sacristán revisó, en su *Pedagogía por objetivos: una obsesión por la eficiencia*, las concepciones pedagógicas y didácticas que restringieron todo su accionar a la formulación de objetivos y a su cumplimiento, como expresión de una enseñanza eficiente y eficaz en el proceso de aprendizaje.

El cambio que propusieron los diferentes estudiosos no tuvo como objetivo el reemplazo de unos constructos por otros o, simplemente, la actualización de las categorías clásicas, aun cuando reconozcamos el valor de esos trabajos en este sentido. Más importante ha sido que las miradas que construyeron



impactaron en el campo de la didáctica y plantearon la necesidad de recuperar la preocupación por la enseñanza en sus dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas. También favorecieron la incorporación de otros estudios derivados de la sociología, la lingüística y la psicología.

El propósito de este capítulo consiste en reconsiderar un núcleo de cuestiones y problemas acerca de la enseñanza, generado a partir de nuestra reflexión sobre los trabajos recientes de los estudiosos que irrumpieron en los problemas de la enseñanza desconstruyendo la racionalidad técnica imperante en las décadas anteriores. Entendemos que ello posibilitará nuevas miradas en el campo de la didáctica. Abordaremos, desde una perspectiva histórica, el análisis de dos dimensiones que dieron cuenta de la teoría acerca de la enseñanza hasta su revisión actual: contenido y método. Hemos elegido estas dimensiones porque creemos que, aun cuando fueron consideradas de diferente manera, han acompañado a la didáctica a lo largo de todo su camino. Por último, consideramos necesario su abordaje por su centralidad en la comprensión acerca de la enseñanza y porque, tanto los especialistas como los docentes, configuran sus ideas y prácticas, en gran medida, en torno a estos temas.

#### *a) El contenido*

En una publicación reciente, Ángel Díaz Barriga (1994) sostiene que la organización de lo que se enseña ha sido clave en el debate didáctico. El contenido, tema clásico en la estructuración del pensamiento didáctico, fue objeto de análisis desde la perspectiva del orden en la enseñanza, ya en el pensamiento de Comenio. Dicho orden, que se planteó tradicionalmente en relación con la progresión y la secuencia, da cuenta de los criterios con los que se organizó el tratamiento del contenido. Tanto en la tradición clásica como en los trabajos acerca del currículum de la década de 1950 de Hilda Taba, se proponen secuencias que se organizan a partir de criterios tales como de simple a complejo, de cercano a lejano, de fácil a difícil, etcétera. Estos criterios han sido ampliamente revisados por Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1992), quienes explican las dificultades de las com-

preensiones históricas y ciertos reduccionismos curriculares que estaban implícitos en las primeras ideas del orden en la enseñanza. Pensar, por ejemplo, que para enseñar historia se debe partir de lo simple para concluir en lo complejo implica no conocer las características de la comprensión histórica, de los fenómenos, que no puede sostener este principio. Alicia W. de Camilloni también desarrolló una serie de propuestas críticas a estos criterios, en especial la relación entre cercano y lejano, reconociendo que las tradicionales ideas respecto de lo cercano como familiar y conocido han conducido a apreciaciones estereotipadas respecto del conocimiento, en tanto los medios de comunicación masiva han favorecido que aquello a lo que se le da carácter de lejano es, en muchos casos, más cercano que lo que se concibe como tal. En este mismo sentido, podemos reconocer estas preocupaciones en trabajos pioneros como los de John Dewey (1989) quien sostiene, ya en 1911, que la familiaridad respecto del objeto de estudio produce desprecio y desinterés:

A menudo, los maestros a quienes se ha aconsejado que eviten temas extraños a la experiencia de los alumnos se sorprenden al descubrir que éstos son estimulados cuando se introduce algo que está fuera de su comprensión, mientras que en la consideración de lo familiar permanecen apáticos. En geografía, el niño de la llanura se muestra enormemente desinteresado respecto de los encantos intelectuales de su medio local, pero fascinado por todo lo relativo a las montañas o el mar. Los maestros que han luchado casi en vano para lograr de los alumnos redacciones que describieran detalladamente cosas con las que estaban familiarizados han comprobado que, sin embargo, a esos mismos alumnos les encantaba escribir sobre temas muy elevados o imaginarios [...] Lo más remoto suministra el estímulo y la motivación; lo más cercano, el método y los recursos disponibles. Este principio puede enunciarse también de esta forma: el mejor pensamiento tiene lugar cuando lo fácil y lo difícil están debidamente proporcionados (págs. 241-242).

Otros trabajos que analizaban problemas o cuestiones referidas al contenido se enmarcaron en el estudio del currículum. Los estudios que se realizaron a lo largo de esos años analizaron aspectos del currículum vinculados al campo de la psicología y

la sociología. Así como el orden constituyó una categoría privilegiada de análisis de los contenidos en los estudios clásicos, su selección parece ser la categoría fundamental de los estudios enmarcados en la sociología curricular.

Tanto con respecto a las propuestas que ponen énfasis en la selección como en las que se preocupan por el orden, cabe aclarar que se consideran contenidos los hechos, los conceptos, las ideas y las relaciones reconocidos por los distintos campos disciplinares con el objeto de su transmisión para la construcción del conocimiento. Sin embargo, en relación con la selección, los estudios actuales vinculados al tema indican que muchas veces se ha realizado validando criterios de vieja data relacionados más con la existencia de textos y manuales de determinadas líneas editoriales que con diseños curriculares. En algunas oportunidades, incluso, las nuevas propuestas no son más que alternativas de respuestas a las viejas. Lamentablemente, carecemos de análisis puntuales respecto del origen de estas selecciones a través de los tiempos y de cuál ha sido la posición que las fundamentó y subyace en cada una ellas. Lo que sí parece más probable es que si preguntásemos a los científicos y los investigadores qué conocimientos seleccionarían con el objeto de ser enseñados, nos remitirían a otros diferentes de los propuestos por los profesionales que los confeccionan. La cuestión reside, posiblemente, en que muchos de estos investigadores nunca se han enfrentado con el problema de enseñar los resultados de sus trabajos, dado que sus comunicaciones se dirigen en general a la comunidad académica de su campo de producción y, por lo tanto, no tienen que preocuparse por los problemas de la comprensividad. Otro problema deviene de reconocer que son investigadores y comunidades científicas los que, en cada momento, validan problemas y conceptos que tienen el mismo carácter provisional de las construcciones científicas que los contienen. Esos procesos de validación muchas veces reifican en el currículum los conceptos y se pierde el carácter provisional.

Por otra parte, aun cuando la selección de contenidos se realice a partir de la identificación de conocimientos científicos centrales de un campo disciplinar, éstos sufren un proceso de traducción al ser convertidos en contenidos del currículum. Partiendo del

supuesto de que se enseña lo que se cree, que se aprende, no se reconoce que las transformaciones adaptativas de los conceptos científicos generan la creación de otros conceptos validados desde el lugar de la autoridad y no sostenidos desde el marco de las estructuras disciplinares de las que forman parte. La preocupación por recuperar lo cotidiano desde una caracterización superficial de esta compleja dimensión produce permanentes sustituciones propuestas por el sentido común en las cuestiones que exigen tratamientos conceptuales complejos.

Seleccionar contenidos implica identificar los conocimientos, las ideas, los principios de un determinado campo temático o área, su relevancia y relación con otros campos y con el desarrollo actual de la ciencia, el arte y la tecnología, al mismo tiempo que los problemas de comprensión que entraña, las ideas previas, los estereotipos o las intuiciones que subyacen al tema en cuestión. Por lo tanto, los diseños curriculares se deberían confeccionar con la participación en equipo de las comunidades de científicos en el campo, para que sus voces actualizadas y polémicas ofrecieran un marco adecuado para la participación, por un lado, de didactas preocupados por los problemas de la enseñanza del campo y, por otro, de docentes con experiencia en la enseñanza, cuyas reflexiones remitieran a los problemas prácticos que genera la comprensión de la enseñanza y la enseñanza para la comprensión. Diferenciamos, de esta manera, en primer término, el saber erudito; luego, aquello que reconocemos como el saber que se seleccionó para enseñar y, finalmente, el saber que se enseña. Señalamos así tres niveles de saberes claramente diferenciados que pueden reconstruirse históricamente y dar cuenta de los desarrollos del conocimiento científico, de los recortes que se realizaron a través de los tiempos y sus relaciones y distancias con cada uno de los saberes, de los procesos de formación docente y sus relaciones con el pensamiento de los docentes. El reconocimiento de que lo que no se enseña forma parte también de las decisiones en el terreno de la selección curricular. Los recortes no deberían ser expresión de la ignorancia sino del marco teórico-ideológico de quien realizó la selección o de la comunidad que así lo aceptó.

La problemática que implican los recortes particulares que se

generan nos permite diferenciar, por un lado, la disciplina y, por otro, los inventarios diseñados para la enseñanza; dichos inventarios, en la medida en que constituyen organizaciones arbitrarias con un fuerte poder clasificadorio, han contribuido enormemente en la división de las disciplinas en asignaturas. Recuperar la disciplina implica, entonces, recuperar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras y entre sus constructos. Implica, también, reconocer por qué un problema es propio de su campo y cómo se investiga en ella. Para hacerlo se requiere identificar los temas que se investigan en el campo, los límites que están en discusión, sus problemas centrales, el modo de pensamiento que le es propio.

En las reflexiones acerca del campo del currículum, campo en el que hoy se inscribe el contenido, nos hemos preguntado en numerosas oportunidades, sin entrar en el debate de la demarcación en campos disciplinares, ¿por qué no se enseñan algunos de ellos, tales como la sociología o la antropología en la escuela? ¿Cuáles son los conceptos científicos que se enseñan a los alumnos del nivel inicial? ¿Cómo es la formación en ciencias de las profesoras de ese nivel? A partir de estos y otros interrogantes nos hemos propuesto reflexionar una vez más acerca de los criterios que se han tomado y se toman respecto de la selección curricular. Los numerosos estudios realizados durante los últimos años en torno al currículum nos han permitido revisar las concepciones desde las que se lo diseñó y las implicancias que estos desarrollos tuvieron en el campo de la didáctica.

De especial interés resultan las ideas y los cuestionamientos planteados por Stenhouse (1984), que concibe el desarrollo del currículum como un problema práctico que genera orientaciones para las actividades en el aula. El currículum implica abordar los contenidos desde un enfoque que explica tanto el diseño de las tareas como la comprensión de la acción misma, logrando vincular la práctica a la teoría y la investigación a la acción del profesor. La intención y la realidad se integran en estas propuestas, donde el currículum proporciona una base para planear los contenidos, estudiarlos empíricamente y reconocer sus justificaciones en sus distintos niveles. Stenhouse reivindica también el carácter espontáneo de la secuencia de la clase, en contra de una

visión administrativa que adoptaba el currículum como documento posibilitador del control. En el marco de una clase, el trabajo con lo emergente favorece la comprensión auténtica, que guarda significado tanto para los alumnos como para los profesores.

A partir de la publicación del libro de Bobbit, *The curriculum*, en 1918, podemos identificar el surgimiento de una corriente teórica hoy denominada "tradicionalista", que inscribió este campo en la administración del sistema y de las escuelas. Ralph Tyler e Hilda Taba propusieron principios o pasos de la elaboración del currículum, que marcaron el acriticismo del campo y negaron sus posibilidades de comprender e interpretar el hecho educativo.

También podemos reconocer, posteriormente, la aparición de otra corriente denominada "conceptual-empirista", que puso el énfasis en las disciplinas y sus estructuras. En relación con los criterios administrativos con que se elaboraba la selección curricular con anterioridad, esta corriente, desarrollada en la década del '60, implicó un avance importante. Bruner, Schwab, Huebner, Phenix, entre otros, generaron propuestas para mejorar el sistema educativo y propusieron retornar a los fundamentos de la educación. Esto implicaba, para estos autores en el momento de su producción, el retorno a la estructura de las disciplinas. Sin embargo, en estos casos también se obvió la reflexión sobre la producción social del conocimiento y los condicionantes históricos en las oportunidades para el aprendizaje. Pensar el currículum desde la perspectiva de la estructura disciplinar presupone un conocimiento objetivo y explicativo y no valorativo, válido, coherente y completo desde el punto de vista lógico (Cherryholmes, 1987, págs. 31 a 60).

El tercer movimiento teórico importante respecto de este tema que ha tenido su desarrollo en las dos últimas décadas y que cuenta hoy con numerosos trabajos, se denomina "reconceptualista". Michael Apple, Basil Bernstein, Barry MacDonald, Ángel Díaz Barriga, Alicia de Alba y Susana Barco, entre otros, escribieron numerosos trabajos en los que analizan las racionalidades técnicas de los desarrollos curriculares anteriores y su significación histórica. También generaron nuevos constructos para el

campo del currículo, llevaron a cabo investigaciones y/o elaboraron nuevos diseños curriculares, según los casos, desde esta perspectiva.

Otros investigadores del campo han intentado elaborar propuestas alternativas, como Elliot Eisner (1992), quien propone una nueva clasificación en la que diferencia a los teóricos que desde la teoría crítica analizaron el currículum, de los reconceptualistas por su posibilidad de generar diseños y proyectos. También brinda el ejemplo de un programa que comparte presupuestos teóricos de la teoría crítica, pero que a la vez, de manera constructiva, genera una propuesta de acción. Se refiere en ese sentido a Lawrence Stenhouse y sus propuestas curriculares desarrolladas en Gran Bretaña en 1970. Elliot Eisner incorpora otra categorización: la del pluralismo cognitivo, que ofrece una nueva síntesis teórica con implicancias en las prácticas evaluativas y en los diseños de investigación. Se apoya en una visión pluralista de la inteligencia y del conocimiento e incorpora fuertes derivaciones de la psicología cognitiva.

Por nuestra parte, consideramos que es posible y necesario realizar otras síntesis teóricas que den cuenta de la complejidad del tema, incluso incorporando alguna de las propuestas de los tradicionalistas y, especialmente, de los conceptual-empiristas. Los trabajos actuales de Jerome Bruner (1988b, 1991), en sus dos últimos libros, por ejemplo, generan particulares entrecruzamientos de profundo valor.

La enseñanza de las disciplinas, a nuestro entender, debe implicar el reconocimiento de que los límites que se construyen para los currículos son arbitrarios, convencionales, susceptibles de ser redefinidos constantemente y transformados según los niveles de enseñanza. Por otra parte, entendemos que las disciplinas son medios para responder y atender a las preguntas de los profesores y los alumnos, y no son fines en sí mismas. El carácter provisional de los conocimientos disciplinares condiciona, asimismo, las prácticas de la enseñanza, inscritas en ese rasgo sustancial de las disciplinas; y estimula a docentes y alumnos a generar interrogantes. La organización del sistema educativo en disciplinas transformó el currículum en una distribución clasificadora de conocimientos sacralizados, contradictoria con los

desarrollos actuales de la ciencia y la técnica. Por otra parte, condujo a asignar arbitrariamente distintos valores a los campos de conocimiento, estableciendo jerarquías que se visualizan con facilidad al observar las distintas cargas horarias que se les adjudican a las asignaturas.

El análisis del valor de las experiencias en el aprendizaje y las diferentes interpretaciones teóricas respecto de los problemas del aprender, por una parte, y los desarrollos interdisciplinarios y la necesidad de incluir contenidos que se encuentran en los bordes de las disciplinas, por otra, han generado propuestas a favor de currículos integrados, globalizados o armados a través de tópicos o temas generativos y no estructurados desde la clásica división por asignaturas o disciplinas. Basil Bernstein (1988) distingue dos tipos de currículum en relación con los límites entre los contenidos. En el caso en que dichos contenidos están claramente delimitados y aislados, reconoce el "currículum tipo colección"; en cambio, si ellos mantienen entre sí una relación abierta, propone la denominación "currículum integrado", reconociendo que puede haber distintos grados y tipos de integración. Esta clasificación refiere fundamentalmente a las relaciones entre los contenidos y reconoce, además, clasificaciones más fuertes o más débiles según los límites que se establezcan.

No obstante, cabe destacar que las propuestas de integración no surgieron en la actualidad. La creación de los centros de interés, como modalidad de integración curricular, fue propuesta ya por Ovide Decroly, pedagogo belga que vivió entre 1871 y 1932. Sobre la base de los intereses y las necesidades de los niños, proponía ideas-eje organizadoras del currículum. También a principios de siglo, William Kilpatrick elaboró un currículum integrado que denominó "método de proyectos", con el que intentó generar una propuesta de desarrollo curricular que planteara temas y problemas de la vida cotidiana y diera cuenta de cómo se resuelven desde las disciplinas, generando nuevas unidades e integraciones. En la década del '60, en Inglaterra, Lawrence Stenhouse dirigió un proyecto de innovación curricular que implementó en treinta y seis escuelas, denominado "Humanities Curriculum Project", dirigido a estudiantes de la escuela media y en relación con las ciencias humanas. La selección de

contenidos, en este caso, involucró temas relacionados con los intereses de los jóvenes y socialmente relevantes respecto a cuestiones en controversia desde diferentes puntos de vista: político, social, moral. Se prestó especial atención a la creación de materiales didácticos elaborados por un órgano central desde la perspectiva de currículum abierto. Este proyecto curricular incluyó también un sistema de perfeccionamiento docente. En las décadas del '60 y '70, Jerome Bruner (1988a) dirigió, en Estados Unidos, el proyecto curricular "Macos" que luego se implementó en Australia, Canadá, Holanda, Inglaterra y Suecia, entre otros países. Éste es un proyecto que se pudo llevar adelante en los diferentes niveles del sistema, centrado en el estudio del hombre y diseñado desde la perspectiva de un currículum en espiral. Se crearon materiales didácticos, tal como en el caso anterior, y se recomendó utilizar materiales no ortodoxos, por ejemplo, películas, como una de las principales fuentes de información. Se propuso una gran cantidad de actividades y se desarrollaron seminarios y congresos para debatir acerca del proyecto. Es interesante destacar que tanto para el diseño como para la implementación del proyecto se contó con personal dedicado ampliamente a tal fin y con un presupuesto acorde con las necesidades que demandaban todas las etapas de experimentación.

En los debates actuales ha aparecido una nueva dimensión de abordaje de la problemática, los tópicos generativos que, como manera de estructurar un currículum rompiendo los límites de las disciplinas, permiten integrar los ejes centrales al establecer a su vez nuevas relaciones que posibilitan, a los maestros que los diseñan, establecer nexos o conexiones según sus conocimientos y los aspectos más significativos y relevantes para los alumnos.

Las referencias a la disciplina que hemos realizado anteriormente se encuentran avaladas por nuestra convicción de que ella es, sin duda, la forma clásica de organización de los contenidos dominantes en la actualidad.

El conocimiento disciplinar es usualmente considerado y referido a un conjunto de estructuras abstractas y a leyes intrínsecas que permiten particulares clasificaciones de conceptos, problemas, datos y procedimientos de verificación conforme a modelos de coherencia asumidos. Mediante esta vía se van constituyendo, en la

mayoría de los casos, las diversas disciplinas, con nombres concretos que pretenden representar las diferentes parcelas de la experiencia y el conocimiento humano. Las disciplinas son, por tanto, uno de los marcos dentro de los que se organiza, se ejercita, se crea y se transforma el pensamiento, la percepción de la realidad y la acción humana, utilizando para ello lenguajes y métodos específicos. Éstas simbolizan las principales maneras de análisis e intervención en la realidad (Torres Jurjo, 1994, págs. 104-105).

En el análisis de la disciplina, diferenciamos la estructura sustancial de la sintáctica, entendiendo que la sustancial abarca las ideas o las concepciones fundamentales –que suelen ser las constituyentes del currículo–, mientras que la sintáctica –que, por lo general, es ignorada o reducida al método propio de la disciplina en cuestión– es la que, enmarcada en cada campo disciplinar, constituye la expresión de los criterios con que cada disciplina sostiene aquello que es un descubrimiento, una comprobación o la calidad de sus datos. La diferenciación de las estructuras de las disciplinas y el reconocimiento de la importancia de la enseñanza de ambas estructuras permitiría construir puentes entre ellas, reconocer sus fuerzas y limitaciones y enseñar sus modos de construcción. Revalorizaría la enseñanza del modo de pensamiento de las disciplinas (Schwab, 1973).

Otra de las cuestiones que nos interesa analizar en este punto de nuestro estudio es la diferenciación que debe establecerse entre los conocimientos disciplinares y los protodisciplinares, esto es aquellos que son previos a la enseñanza de las disciplinas. Ellos constituyen formas parcializadas del saber de un campo que permiten en la edad infantil su comprensión, su tratamiento y, por lo tanto, su transposición por los medios de comunicación. Esto no significa que la protodisciplina sea el lugar de la banalización, la superficialidad o el conocimiento erróneo. Por el contrario, consiste en la superación de las concepciones intuitivas y constituye una manera particular de iniciar los tratamientos disciplinares. Se enseña protodisciplina en la escuela primaria y son tratamientos proto-disciplinares las propuestas de divulgación científica hechas por los mismos científicos cuando pretenden encontrar formas que permitan la comprensión de determinados temas para públicos heterogéneos sin poner en juego

las estructuras sintácticas de las disciplinas. Podríamos sostener que en la enseñanza superior los tratamientos son disciplinares y que sólo se justifican desarrollos protodisciplinarios desde una perspectiva didáctica para ofrecer vínculos y relaciones con otros campos, instalar preocupaciones o debates.

Un profundo estudio comparativo de la enseñanza de las disciplinas en la escuela básica y la enseñanza media nos permite distinguir, entre aquéllas, diferencias que la enseñanza no percibe. Así, por ejemplo, la distinción entre la economía como disciplina teórica y la investigación de mercado, como aplicada; el reconocimiento de la jurisprudencia como un conocimiento práctico, al igual que la ética, la política o la educación. La escuela trata a todas ellas como disciplinas teóricas con capacidad de generar abstracciones, sin reconocer, además, que lo que enseña, muchas veces, es protodisciplina (Gardner y Boix Mansilla, 1994).

En estrecha relación con esta problemática, otra de nuestras preocupaciones ha sido generar, a partir de reconocer que los estudiantes difieren en la manera de acceder al conocimiento en términos de intereses y estilos, puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso del conocimiento. Howard Gardner (1993) señala que podemos pensar en el conocimiento de un tema como en el de una habitación en la que se puede entrar por diferentes puertas. Sus investigaciones sugieren que cualquier materia rica, cualquier concepto importante para ser enseñado puede encontrar por lo menos cinco maneras de entradas diferentes: narrativa, lógico-cuantitativa, fundacional, estética y experiencial. Estas formas implicarían aproximarse a los conceptos desde la historia del concepto en cuestión, invocando consideraciones numéricas o procesos de razonamiento deductivo, examinando facetas filosóficas y epistemológicas del concepto, poniendo énfasis en aspectos sensoriales y apreciaciones personales, o relacionando directamente con aspectos prácticos o de aplicación. Esta clasificación no impide reconocer que muchas veces las puertas de entrada se superpongan o se ensanchen según nuestros estilos y comprensiones. Los estudiantes varían, según Gardner, en el sentido de qué puerta eligen, según les resulte más apropiada para entrar, y qué ruta es más cómoda para seguir una vez que ganaron el acceso a la habitación. Un docente habilidoso es

una persona que puede abrir un número importante de diferentes entradas al mismo concepto. Dado que cada individuo tiene también un área de fortaleza, es conveniente reconocerla en el docente y en los alumnos, no para actuar en consecuencia, sino para reconocer riquezas de enfoques, entender incomprendidos y tratar de construir puentes entre estilos y posibilidades. El análisis que realiza Gardner no implica necesariamente una inscripción del contenido en términos que lo limitan a lo disciplinar. Él se refiere, en estos casos, al conocimiento.

Entendemos, entonces, que referirse al contenido, superando el debate respecto de su integración en disciplinas o desde la perspectiva de un currículum integrado o globalizado, implica adentrarse en la problemática del conocimiento, su construcción social y la adquisición, la construcción o la apropiación, según la concepción de aprendizaje en que inscribamos la enseñanza.

Thomas Popkewitz (1995, pág. 194) en este sentido plantea la pérdida de la epistemología social en las materias escolares. Se considera el contenido escolar como fijo y, por lo tanto, los problemas de comprensión como fenómenos estrictamente individuales y atribuibles al alumno en la mayoría de los casos, o al tipo de explicación o actividad que genera el docente. Tal como lo señala Popkewitz, establecer las relaciones entre el saber y las instituciones en los distintos marcos históricos permitiría comprender e interpretar las prácticas educativas en el marco de las prácticas sociales y no como fenómenos individuales.

Otros estudios en relación con el conocimiento lo identifican en el marco amplio de la cultura, que lo reconoce como un continuo en el mundo cultural expresado no sólo por el construido en las investigaciones sino por el que se expresa en los libros, las revistas, las expresiones de los medios masivos de comunicación. La adquisición del conocimiento admite su naturaleza cultural en tanto se manifiesta en lo que sabemos, pero también en los libros que poseemos y los subrayados que realizamos, las preguntas que nos formulamos, los amigos o las fuentes a quienes consultamos, etcétera. En el primer caso, estamos identificando la cognición como situada y, en el segundo, la naturaleza cultural de la adquisición de la cognición como distribuida, temas que estudiaremos en las nuevas dimensiones de la didáctica.

Al elegir los contenidos para la enseñanza se deberán diseñar situaciones y herramientas que contemplen esta naturaleza situada y distribuida, de tal manera que provea oportunidades para cultivar residuos cognitivos deseables y no limitados. El residuo cognitivo se definiría por lo que se retiene o por lo nuevo aprendido, después de una experiencia (Salomon y otros, 1992, págs. 6-22). Desde esta perspectiva de análisis, la mente humana se desarrolla en situaciones sociales en tanto el recuerdo se genera a través de la actividad. Se estudian, así, las comunidades de práctica donde se construye o adquiere el conocimiento. Cabe aclarar que, según estos especialistas, las teorías del conocimiento situado y distribuido no constituyen una teoría de la mente o de la cultura sino un marco interpretativo para la problemática del conocimiento.

Otro tipo de interrogantes surge al revisar una abundante literatura didáctica que destaca, de manera reiterada, la necesidad de generar en el alumno un proceso reflexivo y crítico a partir de las propuestas de enseñanza. Entendemos que importa tratar de reconstruir la idea de este tipo de pensamiento, tanto en el docente como en el alumno, con el objeto de darle contenido a esta afirmación en el marco de las nuevas dimensiones de análisis del campo de la didáctica que retomaremos en el capítulo 4.

#### b) El método

En el capítulo XVII de la *Didactica Magna* de Comenio, dedicado a demostrar con cuánta facilidad deberían desarrollarse los procesos de enseñar y aprender, se prescriben sencillos criterios que los maestros deben tener en cuenta a fin de instruir a la juventud: se debe comenzar temprano, proceder de lo general a lo particular, partir de lo más fácil para llegar a lo más difícil, apelando siempre a un único método. En el capítulo XVIII Comenio ofrece algunos consejos a quienes enseñan para la obtención de aprendizajes sólidos, expresando en el fundamento VII:

Dispónganse los estudios de tal manera que los posteriores

tengan su fundamento en los que preceden y éstos se afirmen y corroboren en los que van después.

Al referirse al método de enseñanza de las ciencias en particular, en el capítulo XX expresa que

[...] debe ser regla de oro para los que enseñan que todo se presente a cuantos sentidos sea posible [...] Puede también, si en alguna ocasión falla el natural, emplearse modelos o representaciones. Esto es modelos o imágenes hechos para la enseñanza, como es práctica constante en los botánicos [...] Las cosas deben enseñarse sucesivamente, en cada tiempo una sola.

En el capítulo XXI, en el que expresa el método de las artes escribe:

Lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo [...] La enseñanza completa de un arte abarca la síntesis y el análisis.

Releyendo y reflexionando sobre los principios enunciados en la *Didactica Magna*, algunos de los cuales hemos querido reseñar en esta oportunidad, surge el interrogante acerca de cuántos ensayos e investigaciones didácticas –nuevas y viejas– pueden reconocer en sus supuestos originales o primeras hipótesis las mismas preocupaciones que los preceptos de Comenio. En sus palabras podemos advertir una percepción profunda de los problemas del enseñar y el aprender, que incluye los debates acerca de la inmadurez o madurez en la enseñanza, los criterios que le dan sentido al orden, la importancia de atender a todos los sentidos del aprendiz, las múltiples puertas de entrada que pueden favorecer la comprensión de los temas nuevos, sus diferentes formas de representación, los vínculos entre la práctica y la teoría para la construcción del conocimiento y el estudio de los procesos derivados de la lógica en el pensar. Comenio se refiere claramente al método, pero su propuesta va más allá de postular enunciados sobre el mejor modo de enseñar: el pensamiento comeniano llevaba implícita en el método una referencia moral.

Si rastreamos las propuestas didácticas generadas desde el



inicio de este siglo hasta hoy, encontraremos que las respuestas al cómo enseñar han sido –y continúan siendo en gran medida– respuestas que han obviado el sentido y los fines desde los que Comenio instalaba el análisis del método. Con esto queremos señalar que el tratamiento del tema en este siglo se instaló en la comunidad educativa desde una perspectiva instrumental. Para Díaz Barriga (1984), el enfoque instrumental de los problemas metodológicos se define como

[...] aquella manera de abordar las características de la enseñanza como un conjunto de pasos técnicos que norman, en una relación abstracta, el proceder del maestro en la realización de su labor.

Sin embargo, tanto en el pensamiento comeniano como en el más puro instrumentalismo, subyace la preocupación por encontrar una respuesta orientadora para el acto de enseñar.

La orientación está vigente en el pensamiento comeniano, y se repite, en cada una de las búsquedas actuales, la búsqueda de un orden como criterio de enseñanza y, por tanto, como elemento unificador de lo metodológico. El orden por el que cada cosa ocupa su lugar en la naturaleza es uno de los principios didácticos de Comenio. Es la síntesis de su metodología. En la búsqueda de ese orden, Comenio afirmaba: "Sólo hay un método natural para todas las ciencias, la variación o diversidad, si puede hallarse alguna, es insignificante y no se desprende del fundamento de la materia, sino de la prudencia del que enseña". La búsqueda de este orden ha creado tanta ansiedad que desde las diferentes concepciones se desea encontrarlo; el sueño anhelado de la didáctica es encontrar el modelo desde el cual el docente resuelva todo problema de enseñanza, descuidando el debate que se pueda hacer en relación con los alumnos, el docente, los problemas que se derivan de la especificidad de lo que se va a enseñar (la estructura de la disciplina). La obsesión por el orden impide reconocer una creatividad metodológica, desde lo que no se puede prescribir (págs. 83 y 94).

El análisis del enfoque instrumentalista obliga a considerar previamente la distinción entre método y técnicas. Si el método se refiere a principios generales y directivos que se presentan como válidos en relación con la obtención de determinados fines,

las técnicas, entendidas como medios o procedimientos adaptados a determinados momentos del enseñar, constituyen las estrategias metodológicas y se refieren a tiempos, espacios, modos y materiales. Esta distinción es necesaria, pues la primera observación que deseamos realizar respecto del pensamiento instrumental es que éste separó el análisis de las estrategias metodológicas del estudio del método y, por lo tanto, lo vació de todas las significaciones, tanto en relación con el contenido como con los fines que estaban explicitados en los primeros estudios acerca del método. Esto no significa que medios, materiales o modos sólo puedan ser analizados como instrumentos, sino que así fueron tratados en el pensamiento instrumentalista, porque se los enajenó del análisis de la enseñanza.

A lo largo del tiempo, diferentes funciones fueron asignadas a las técnicas o los medios. El estudio de la evolución de estas funciones nos lleva a reconocer una primera idea que permaneció básicamente inalterada a lo largo de los años: trabajar con los medios contribuye a despertar la atención y a mantener el interés del alumno. Esta concepción, si bien fue cambiando en relación con el medio considerado más idóneo para ejercer la función motivadora, ha permanecido sin modificaciones respecto de sus principios teóricos. De esta manera, las modestas láminas que recreaban las clases, los audios, los vídeos y, finalmente, los programas de computación, que fueron empleados según las posibilidades de las instituciones educativas en relación con sus infraestructuras, con los intereses de los docentes o las ofertas de capacitación a las que accedieron o acceden, siempre se rodearon de un halo que garantizaba un enfoque moderno para el tratamiento del contenido. Enfoque que, además, daba cuenta de la actualización o la capacitación de los docentes en los modelos de supervisión. La idea que ha prevalecido hasta la actualidad es que un enfoque actualizado sólo es tal si se incluye el uso de medios, y que esto, además, garantiza la atención y el interés de los alumnos. Estas ideas constituyen propuestas clásicas respecto del papel de la motivación asociada a los medios.

La referencia al valor de la motivación para generar, motorizar o facilitar el aprendizaje aparece ya entre las preocupaciones de la agenda clásica de la didáctica. Hilda Taba, en su obra *Elabo-*



*ración del currículum*, cita a un especialista de las teorías acerca del aprendizaje, Ernest Hilgard, quien a partir de rastrear catorce puntos de coincidencia entre las diferentes teorías de aprendizaje, advierte que cuatro de ellos se refieren a la importancia de la motivación en el aprendizaje. La idea que subyace es que la facilitación del aprendizaje que provoca la motivación permite al estudiante obtener éxito e incrementa, en consecuencia, su motivación. Los estudiosos del tema diferencian motivaciones e incentivos, atribuyendo a estos últimos externalidad en relación con el aprendizaje. Para Albert Bandura –un estudioso de la conducta humana preocupado por indagar acerca de los efectos de las acciones humanas–, en la vida diaria los actos generan efectos mixtos, abundan las irrelevancias y las relaciones entre acciones y resultados implican un entramado en el que es difícil distinguir con certeza atribuciones causales.

Estas preocupaciones son comunes a la mayoría de las teorías interpretativas del aprendizaje, las cuales sostienen que el resultado de las acciones es determinante porque están influidas por los efectos que producen: expectativas sobre los efectos más probables, falsas creencias o creencias erróneas que generan conductas moldeando la realidad, en algunos casos, en la misma dirección de las falsas creencias. La pregunta que nos hacemos es cómo se originan estas creencias que, en tantos casos, son comunes a una gran cantidad de personas. Quizá para ello tengamos que recordar el problema señalado por Comenio al iniciar este capítulo y reeditado también por Jerome Bruner, psicólogo cognitivo, quien señala como crucial y explicativo de muchos fracasos escolares el aburrimiento, las prácticas rutinarias, el escaso valor de las resoluciones de los problemas, más allá del éxito escolar. Los reiterados cuestionamientos de los alumnos cuando plantean “¿Para qué estudiamos esto?” encierran a menudo mucho más que una pregunta para recuperar el sentido de la enseñanza en términos de transferencia y aplicación; esto es, en términos de la valorización del contenido dentro de la disciplina y entre ellas. Revelan, sobre todo, una velada crítica a las prácticas de enseñanza que carecen de significación y, por lo tanto, de atractivo para los alumnos.

Desde esta perspectiva, la utilización de un medio corta,

entonces, dado su carácter de novedoso, la rutina de la clase, y da cuenta de un docente preocupado por generar propuestas atractivas. Creemos que es probable que una primera introducción a la práctica de la enseñanza que incorpore el análisis de un vídeo, el trabajo con un programa de informática o la utilización de algún mensaje de los medios de comunicación masiva resulte interesante para los alumnos y las alumnas. Sin embargo, los estudios en el campo dan cuenta de que la reiteración de las propuestas genera la pérdida del interés basado solamente en la novedad, repitiéndose, entonces, la pregunta “¿Para qué estudiamos esto?”. No se trata de espaciar las propuestas para que continúen siendo novedosas sino de recuperar el sentido pedagógico de cada una de ellas. Leandro Gleizer, comunicador social, en una reciente investigación (1995) agrega un elemento de interés en este análisis al señalar que los jóvenes adolescentes muchas veces plantean que una película atractiva en los cines carece de atractivo vista en el aula.

En síntesis, una primera aproximación al análisis de las prácticas nos permite reconocer que, desde el pensamiento práctico de los docentes, el valor del interés y la motivación de los alumnos para generar los procesos de la comprensión es un problema por todos ellos advertido. Frente a este problema algunas respuestas prácticas incorporaron la utilización de los medios, en propuestas que en realidad tuvieron que ver con ciertos mitos que se construyeron a su alrededor. Estos medios, impregnados de novedad y signados por la modernidad, en el mejor de los casos podían resolver momentáneamente el interés por el aprender, pero básicamente daban cuenta de la complejidad de los problemas del conocimiento y del claro reconocimiento de los docentes acerca de estos problemas y sus búsquedas para encontrar soluciones. Los docentes reconocieron como crucial en sus prácticas suscitar interés y se propusieron librar una batalla contra el aburrimiento, categoría de análisis poco reconocida en el campo de la didáctica. La tecnología creada para el aula y la utilización de diferentes medios en ella –creados para otra circunstancia pero reconstruidos en tanto se utilizaban en el aula–, fueron vistos más como un lugar de apuesta a la modernidad

que como parte de un análisis que rescataba trabajar con todos los sentidos, desconstruir imágenes, crear otras nuevas, acercarse de múltiples maneras al conocimiento, etcétera.

Otra de las creencias de los docentes respecto de la utilización de los medios consiste en concebir la tecnología asociada a la resolución de los problemas de comprensión. Aquello que se entendía mal o se entendía simplificada o pobremente podía ser enseñado ya no por el docente sino por un medio que resolviera estos problemas. Considerado desde esta perspectiva, este análisis parecería incluir el anterior –aquel según el cual la tecnología resolvía la falta de interés– en tanto se considera que el aburrimiento es la primera amenaza frente a los problemas de comprensión. Los docentes que, partiendo de esta propuesta, asignaron a los medios la función de solucionar dichos problemas, procedieron a identificar temas de distintos campos disciplinares y de los diferentes niveles de la enseñanza cuyo tratamiento sea susceptible de ser abordado a través de uno u otro medio. Esto dio lugar, en muchos casos, a una búsqueda de materiales en relación con diferentes contenidos, materiales que, seguramente, fueron pensados para otra institución o modalidad, o para ser utilizados en una suerte de situación indiferenciada. La concepción que subyace es que los diferentes temas de la enseñanza pueden ser enseñados desde propuestas invariables a los contextos educativos o a los diferentes grupos de alumnos. Se crea tecnología para la enseñanza y se planean o diseñan experiencias de enseñanza donde los docentes asumen el papel de “facilitadores”. Esto implicó una suerte de intermediación en la que el papel fundamental en relación con la enseñanza lo desempeñaban los materiales creados para tal fin, en tanto que a los docentes sólo les correspondía ponerlos a disposición de los alumnos.

Desde las dos concepciones que planteamos –el medio para despertar, incrementar o sostener el interés por la utilización de tecnología en el aula, y el medio para resolver problemas de aprendizaje– se asigna a la tecnología un papel positivo, en algunos casos casi mítico, coincidente con un aura de modernidad. Sin embargo, éstas no son las únicas concepciones desarrolladas por los docentes respecto del papel que cumplen los medios en

la enseñanza. Desde una posición opuesta, muchos docentes sostienen que deben ser contemplados los efectos nocivos de la utilización de algunas tecnologías, en tanto su uso puede anular algunas capacidades que a la escuela le interesa sostener. Resultado de esta convicción fue la prohibición, por parte de muchos docentes, de la utilización de la máquina de calcular en el aula, dado que su uso eliminaría la capacidad mental de los niños para resolver cálculos aritméticos. Desde la misma concepción, pero desde una perspectiva más amplia, sugirieron a los padres que restringieran a los niños la cantidad de horas que permanecen frente al televisor, pues la exposición a ese medio incitaba a la violencia.

Concepciones positivas y negativas, alternadamente, se sucedieron para interpretar el papel que se le atribuyó a la tecnología. Nacidas alrededor de la década del '70 en el contexto del desarrollo de este campo, muchas de ellas permanecieron casi inalteradas en sus principios teóricos. Y así como grandes controversias se generaron en torno a la televisión educativa, hoy se plantean en relación con la informática aplicada a la educación, en tanto son el reflejo del criterio técnico-instrumental con el que se entendió la modernización del sistema educativo.

En el contexto de estas discusiones quisiéramos realizar algunas consideraciones críticas que permitan repensar el problema del método. La primera observación es que las estrategias que el docente selecciona no constituyen una mera sumatoria de tareas o de elaboración de instrumentos como resultados de conocimientos particulares, sino una reconstrucción compleja teórico-práctica que se efectúa con el objeto de que los alumnos aprendan. Esto significa, por parte de los docentes, una reconstrucción de las relaciones entre los contenidos desde la problemática del aprender. La utilización de los medios incluidos en las estrategias metodológicas constituye, en el caso de las prácticas universitarias, resoluciones personales que dan cuenta del pensamiento del docente en relación con la construcción del conocimiento, razón por la que entendemos que se deberían plantear como una necesaria dimensión de análisis.

La articulación de las estrategias entre sí y sus referencias al método dan lugar, en el tratamiento de los contenidos, a la construc-

ción metodológica que, al decir de Edelstein y Coria (1995), incluye los aportes de la tecnología educativa. Ambas señalan:

El reconocimiento de las peculiaridades de cada campo de conocimiento y de las disciplinas en su interior conlleva la necesidad de asumir una postura frente al problema que adquiere su concreción en lo que se define como construcción metodológica. La expresión "construcción metodológica" implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de la enseñanza. Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, tiene también su expresión en la construcción metodológica. Su elaboración con las prácticas, como en toda actividad de docencia, implica opciones diversas, relativas, según se ha señalado, y en primer término respecto a la estructuración de los contenidos disciplinares (págs. 68-69).

En varias oportunidades, y con el objeto de resignificar el debate sobre el método, hemos afirmado que la complejidad del contexto determina, entonces, que el docente, al tomar conciencia de sus rutinas, cree y elabore una propuesta de acción en cuyo transcurso pueda observar cómo una intervención concreta puede ser ruptura, revalorización o asunción de conocimientos, según el caso. Esta propuesta de acción, entendida como intervención, constituye la base de la construcción metodológica por parte del docente. Las actuaciones de los docentes se hallan condicionadas por su pensamiento, que no es el simple reflejo de la realidad independiente de él, sino su construcción a lo largo de la historia.

Las estrategias metodológicas por excelencia consisten en el diseño de actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de distinto tipo por parte del alumno, con el objeto de generar la construcción del conocimiento. Nos interesa al respecto señalar que el concepto de actividad ha sido desarrollado en su esencia en diferentes enfoques de la didáctica y con distintas denominaciones, tales como práctica, tarea o actividad.

Esta diversidad expresa orígenes e interpretaciones diferentes, y refleja la adscripción a marcos teóricos diversos. Ante lo diverso y polisémico de estos términos, hemos optado por el uso de la palabra "actividad", quizás en un intento de recuperar, resignificado, un término que tuvo origen en los clásicos didactas, frecuentemente olvidados, y que fue desvirtuado por numerosas propuestas tecnicistas.

En relación con la actividad, nuestra preocupación se sitúa en dos planos diferentes. Por un lado, en el análisis del diseño de la actividad, por parte del docente, como la expresión de su modo de pensamiento acerca de la disciplina. Por el otro, en el estudio de la actividad como la situación posibilitadora de los procesos constructivos, por parte del alumno. En el caso del docente, planear la actividad implica generar un proceso reflexivo y de construcción del conocimiento que incluye el mismo desafío que el que se le planteará al alumno. Sólo en la medida en que el docente haga suya esta propuesta, que rechace la linealidad de los desarrollos teóricos y admita el conflicto cognitivo y la superación de las contradicciones, podrá plantearle al alumno una propuesta semejante.

Desde la perspectiva docente, otras dos cuestiones se entrelazan con estos planteos. En primer lugar, el análisis del poder en el momento de la ejecución de la actividad, poder que se visualiza en la definición de los tiempos, la delimitación de la actividad y su evaluación. Por otra parte, la profecía de autorrealización marca también un eje claro de resignificación a la hora de analizar las propuestas en términos de desafíos, posibilidades o irrealidades. En cuanto al segundo nivel de análisis – el trabajo del alumno –, un punto central de nuestra preocupación reside en superar reiterados reduccionismos frente a cuestiones como, por ejemplo, entender la actividad como la instancia de aplicación de la teoría o como la revisión o repaso que, simplemente, tienen por objeto el almacenamiento o la recuperación de la información.

Estos cuestionamientos están vinculados a una decisión metodológica, donde la práctica no constituye solamente la propuesta inicial que deviene en teoría y luego en práctica, sino

que se libera de construir un esquematismo teórico-práctico para establecer una relación dialéctica que permita la construcción del conocimiento.

Una actividad de significativa relevancia es el análisis o la lectura de las actividades propuestas, desde la perspectiva de los procesos reflexivos implicados. La reflexión acerca del proceso cognitivo utilizado en la construcción del conocimiento, denominada "metacognición", consiste en otra actividad más, favorecedora de dicha construcción (Edelstein y Litwin, 1993).

Método, construcción metodológica, estrategias, actividades referidos a las respuestas que se brindan frente a la complejidad de la enseñanza, ya estaban implícitos en el pensamiento de los primeros didactas y han sido reconstruidos hoy desde la crítica al pensamiento instrumentalista.

Referirse al método implica recuperar su definición clásica como la manera ordenada y sistemática de enseñar. Referirse al método, desde su origen, es referir a un constructo de la filosofía. En el campo de la didáctica se refiere a la particular enseñanza de un contenido. Las maneras como un docente construye su clase recuperan principios de orden metódico pero reconstruidos a la luz del contenido. A dicha construcción, que Gloria Edelstein denomina "construcción metodológica", estudiosos del campo de la psicología la inscriben en las estrategias de enseñanza y algunos la solapan con las estrategias de aprendizaje. En la década del '70 quedaron subsumidas en la categoría "tecnología educativa" desprendida del contenido. Recuperar el estudio de este constructo, en el ámbito de las prácticas universitarias, nos condujo a la construcción de las configuraciones didácticas.

Contenidos y método constituyen dos dimensiones clásicas e indisolubles de la agenda de la didáctica para analizar el problema del conocimiento en las aulas. El estudio que hemos realizado a lo largo de este capítulo intenta la reconceptualización de estas dimensiones para distinguir sus presupuestos en las nuevas aproximaciones al campo de la didáctica en las prácticas universitarias.

### Capítulo 3

## LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

En el año 1991 iniciamos nuestro trabajo de investigación con el objeto de dar reconocimiento a un campo que parecía poco legitimado en la comunidad universitaria. Como lo señala Díaz Barriga (1991), el estudio de la didáctica

suele aparecer vinculado a lo infantil, lo que no significa una expresión teórica sobre el niño, sino por el contrario, una suerte de conocimiento inicial y de poco rigor relacionado con la reconocida tendencia femenina de la profesión de enseñanza. Desde esta perspectiva, sería imposible pensar que en la educación superior se presentan problemas didácticos, porque en este nivel implícitamente sólo podrían existir problemas de índole científica y la didáctica pareciera no ser un saber social y científicamente legitimado (págs. 16-17).

Desde el comienzo nos preocuparon dos problemas estrechamente relacionados: por una parte, el reconocimiento de cuestiones didácticas en este nivel y, por otra, una búsqueda de reconceptualización de las cuestiones didácticas, ya que éramos totalmente conscientes de que la agenda clásica no favorecía la interpretación de las prácticas universitarias en el campo de las ciencias sociales.

La primera fase de nuestro trabajo consistió en un estudio sistemático de las últimas investigaciones en la enseñanza y de las producciones científicas sobre el tema. Para tal fin, organiza-