

Biblioteca de CUESTIONES DE EDUCACIÓN

Dirigida por María Carmen Delgadillo
y Beatriz Alen

10. E. Litwin (comp.) - *Tecnología educativa*
11. M. A. Lus - *De la integración escolar a la escuela integradora*
12. Grupo Sima, G. Goltzman y M. Marucco - *Maestra, ¿usted... de qué trabaja?*
13. A. W. Camilloni y otras - *Corrientes didácticas contemporáneas*
14. S. Alderoqui (comp.) - *Museos y escuelas: socios para educar*
15. C. A. Cullen - *Crítica de las razones de educar*
16. G. Diker y F. Terigi - *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*
17. S. Nicastro - *La historia institucional y el director en la escuela*
18. J. Akoschky y otras - *Artes y escuela*
21. L. Fernández - *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas*
22. L. Fernández - *El análisis de lo institucional en la escuela. Obra completa*
23. E. Dabas - *Redes sociales, familias y escuela*
25. S. Calvo y otros (comps.) - *Retratos de familia... en la escuela*
26. B. Fainholc - *La interactividad en la educación a distancia*
27. S. Duschatzky - *La escuela como frontera*
28. A. Padovani - *Contar cuentos*
29. M. Krichesky y otros - *Proyectos de orientación y tutoría*
30. A. Malajovich - *Recorridos didácticos en la educación inicial*
31. M. I. Bringiotti - *La escuela ante los niños maltratados*
32. M. Libedinsky - *La innovación en la enseñanza*
33. R. Morduchowicz - *A mí la tele me enseña muchas cosas*
34. M. Carozzi de Rojo - *Proyectos integrados en la EGB*
35. P. Pineau; I. Dussel y M. Caruso - *La escuela como máquina de educar*
36. J. Imberti - *Violencia y escuela*
37. S. Alderoqui y Pompei Penchansky (comps.) - *Ciudad y ciudadanos*
38. R. Damin y A. Monteleone - *Temas ambientales en el aula*
39. S. Nicastro y M. Andreozzi - *El asesoramiento pedagógico en acción*
40. M. De Cristoforis (comp.) - *Historias de inicios y desafíos*
41. M. Panizza (comp.) - *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB*
42. H. Hochstaet - *Aprendiendo de los chicos en el jardín de infantes*
43. L. Lacreu - *El agua. Saber escolar y perspectiva científica*
44. C. A. Cullen - *Perfiles ético-políticos de la educación*
45. P. Redondo - *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*
46. C. Soto y R. Violante (comps.) - *En el jardín maternal*
47. P. Pineau (comp.) - *Relatos de escuela*
- M. Furman y otros - *Enseñando el proceso del pensamiento científico*

CORRIENTES DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS



U/23/2006.021859



Buenos Aires • Barcelona • México

EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA: LA BÚSQUEDA DE UNA NUEVA AGENDA¹

Edith Litwin

Desde hace varias décadas, en el campo de la didáctica se ha intentado dar respuesta a preguntas referidas a cuestiones técnicas o instrumentales como las siguientes: ¿de qué manera planear una clase?, ¿cómo mejorar la enseñanza?, ¿cómo cambiar los programas? Hasta la década del '80, estas demandas recibieron soluciones parciales, inmediatas, pragmáticas y desconocieron dimensiones políticas y pedagógicas. Brindaron un conjunto de resoluciones instrumentales que, aunque en algunos casos tuvieron el valor de generar una buena propuesta práctica, en ninguno de ellos permitieron comprender qué era, genuinamente, la enseñanza.

El propósito de este trabajo es desarrollar un núcleo de cuestiones y problemas acerca de la enseñanza con el objeto de posibilitar nuevas miradas al campo de la didáctica. Para ello abordaremos, desde una mirada histórica, el análisis de los conceptos que dieron cuenta de la teoría acerca de la enseñanza hasta su revisión actual.

1. Este trabajo forma parte de los estudios realizados gracias al subsidio otorgado por la Universidad de Buenos Aires para la investigación: "Una nueva agenda para la didáctica".

Luego plantearemos una serie de consideraciones teóricas que podrían sustentar el reconocimiento de nuevas dimensiones de análisis en este campo.

LA AGENDA CLÁSICA DE LA DIDÁCTICA: UN ANÁLISIS CRÍTICO

Nuestro primer reconocimiento es que, durante varias décadas, la mayoría de los temas de análisis o de preocupación de la didáctica se han referido a problemas estudiados o investigados en otras disciplinas. La mayoría involucró a la psicología y privilegió, en este caso, las teorías interpretativas respecto del aprender. Esto implicó la desatención de muchas otras cuestiones y problemas pertenecientes a otros campos disciplinarios y, en relación con la psicología, el abandono de estudios que proporcionaran una serie importante de interpretaciones acerca de los seres humanos más allá del estudio de los procesos del aprender. Es así que, al revisar los programas para la formación de los diferentes profesores o de los especialistas en educación, en numerosas oportunidades encontramos alguna unidad dedicada a las teorías de aprendizaje, las cuales 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 han reconocido a las teorías del aprendizaje como una dimensión constitutiva y que, al no incorporar estas teorías como conocimientos previos, han asumido sus enseñanzas como una parte fundamental de sus propuestas.

Entendemos, entonces, que en el caso de la didáctica, hay una fuerte tendencia de las comunidades profesionales a aceptar las teorías del aprendizaje como uno de sus sustentos más sólidos. En este sentido, resulta interesante analizar la constancia que mantuvo durante tantos años el tratamiento de la enseñanza y el aprendizaje como un mismo proceso que diera cuenta de una 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 dos campos disciplinarios que contienen procesos de construcción muy diferentes.

Por otra parte, cabe destacar que, en esta perspectiva, no sólo se redujo el objeto de la psicología al estudio del aprendizaje, sino que más específicamente, se lo limitó al estudio del aprendizaje del alumno, con lo cual habría que preguntarse: ¿cuál es el ámbito donde se estudian los aprendizajes de las maestras, los maestros, los profesores; los docentes de todos los niveles? ¿Se estará pensando al docente como fuente inacabada de conocimientos o suponiendo que el proceso de enseñar no requiere aprender?

En la década del '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) para nosotros constituyen, junto con las cuestiones acerca del aprendizaje, la agenda clásica de la didáctica, que ha sido revisada, a partir de esa década, desde una perspectiva fundamentalmente crítica. A partir de la década del '80 y en lo que va de la década del '90, el campo de la didáctica, como teoría acerca de la enseñanza, nos muestra una serie de desarrollos teóricos que dan cuenta de un importante cambio en sus constructos centrales. Numerosos trabajos condujeron, también, a revisiones profundas de las dimensiones de análisis antes citadas. Entre otras producciones, podemos citar las efectuadas por Michael Apple, Wilfred Carr, Stephen Kemmis, Thomas Popkewitz y Ángel Díaz Barriga, 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, el reconocimiento del método imbricado en el contenido y las relaciones entre la práctica y la teoría para la construcción del conocimiento.

Por ejemplo, Gimeno Sacristán (5ª ed., 1988) 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 muestra-

ción de una enseñanza eficiente y eficaz imbricada en el proceso de aprendizaje.

El cambio que propusieron los diferentes estudiosos del campo 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 los estudiosos 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 del campo de la psicología. Los interrogantes y las cuestiones que desarrollamos son, entonces, los que de alguna manera se generaron a partir de los trabajos recientes de los estudiosos que irrumpieron en los problemas de la enseñanza desconstruyendo la racionalidad técnica imperante de las décadas anteriores y posibilitando un nuevo marco de análisis para la didáctica.

VIEJOS Y NUEVOS CONSTRUCTOS PARA UNA RECONCEPTUALIZACIÓN DEL CAMPO

La definición del campo de la didáctica

Entendemos a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben. Las teorizaciones que dan cuenta del campo nos remiten a señalar, en primer lugar, qué entendemos por prácticas de la enseñanza. Constituyen, para nosotros, una totalidad que permite distinguir y reconocer el campo en que se inscriben tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación socio-histórica. Las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario perso-

nal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones. Los y las docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado. Definir las prácticas de la enseñanza nos remite a distinguir la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva.

La buena enseñanza

En primer lugar trataremos de distinguir las implicancias que adquiere la palabra "buena" en el campo de la didáctica. Los alcances de la palabra "buena", en este caso, difieren del planteo en que se inscribió la didáctica de las décadas anteriores, que se remitía a enseñanza exitosa, esto es, con resultados acordes a los objetivos que se anticiparon, tal como lo enunciáramos en un párrafo anterior. "Por el contrario, en este contexto, la palabra 'buena' tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda" (Fenstermacher, 1989).

Esta significación de la buena enseñanza implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza. Se trata de valores inherentes a la condición humana, pero desde su condición social, en los contextos y en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos escolares. Por ende, esta recuperación filosófica no se inscribe ni se agota en un planteo individual. No implica guiar una práctica desde lo que es bueno para el hombre en un tiempo indiferenciado o lo que es bueno desde la perspectiva del conocimiento, como si éste fuera el desarrollo de prácticas sin historia ni futuro.

La enseñanza comprensiva

En segundo lugar, tratáremos de distinguir los alcances de la enseñanza comprensiva, entendiendo que es un tema de la psicología la preocupación por la comprensión, y que ésta, si bien guarda sentido en los diferentes campos disciplinarios, no se reduce a una disciplina cristalizada ni a un problema individual o personal del alumno. Cuando nosotros sostenemos, a partir de las investigaciones en el campo de la psicología, que, por ejemplo, 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, son explicativos los trabajos que indagan los estereotipos y prejuicios frente a algunos problemas de comprensión de las ciencias sociales. Evidentemente, un tema relevante en la investigación psicológica se refiere a los problemas de la comprensión por campo disciplinario. Pero éstos, investigados por la psicología del aprendizaje, además requieren de investigaciones en el aula que incorporen esta dimensión de análisis y la entramen con otros problemas del enseñar. Resulta imposible que la psicología se haga cargo de la problemática y compleja relación entre contenidos disciplinares, currículos escolares y enseñanza. Solamente puede ofrecer algunos insumos para las prácticas de la enseñanza, en tanto generan derivaciones para la tarea del aula, que a su vez requieren ser reconstruidos para el estudio de esas prácticas. Estas derivaciones están asociadas a hipótesis que deberán construir los docentes y a desarrollos investigativos en el campo de la didáctica con el objeto de favorecer la comprensión de las prácticas de la enseñanza.

David Perkins, en una de sus investigaciones, al estudiar estas derivaciones sostiene que debemos analizar, por campo disciplinar, los patrones de mal entendimiento que se plantean entre docentes y alumnos y que provocan "sobrevivientes" en el salón de clases. Observamos un ejemplo de esta situación, en el campo de historia, cuando el alumno no comprende los fenómenos históricos pero

acuerda con el docente en el relato de la sucesión cronológica como la base para la aprobación del curso (Perkins y Simmons, 1988).

En el mismo sentido, Bereiter y Scardamalia explican las dificultades de las comprensiones históricas y ciertos reduccionismos curriculares (Bereiter y Scardamalia, 1992). Pensar que para enseñar historia se debe partir de lo simple para concluir en lo complejo no reconoce las características de la comprensión histórica, en donde la comprensión de los fenómenos históricos no puede sostener este principio. Para que la enseñanza sea comprensiva, entendemos que debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y permanentemente recurrir al nivel de análisis epistemológico.

Thomas Popkewitz amplía este sentido al plantear la pérdida de la epistemología social en las materias escolares. Se considera el contenido escolar como fijo y, por tanto, a 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. Las relaciones entre el saber y las instituciones en los distintos marcos históricos permitirían comprender e interpretar las prácticas educativas en el marco de las prácticas sociales y no como fenómenos individuales (Popkewitz, 1994).

La preocupación por la comprensividad reconoce además que las formas más frecuentes del conocimiento son frágiles, es decir que el conocimiento se genera de manera superficial, sin una comprensión auténtica, se olvida, no se puede aplicar o se ritualiza. Las buenas propuestas de enseñanza, por lo general refieren a tratamientos metodológicos que superan en el marco de cada disciplina los patrones de mal entendimiento; esto significa malas comprensiones en el marco particular de cada campo disciplinario. No se trata de métodos ajenos a los tratamientos de cada contenido, sino de reencontrar para cada contenido la mejor manera de enseñanza, entrelazando de esta manera la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva. El

reconocer que la comprensividad es un tema de la psicología nos conduce a plantear la necesidad de establecer la relación entre las categorías de análisis de la psicología y la didáctica.

Como ya hemos señalado, las categorías de análisis de la psicología y sus dimensiones no deberían solaparse con las del campo de la pedagogía y la didáctica. Nos preocupa reconocerlas, pero con el objeto de generar derivaciones. También podremos identificar en la didáctica otras derivaciones disciplinarias, como las de la sociología, la filosofía: sus constructos centrales, sus principales preocupaciones. Derivaciones –no solapamientos– que impliquen reconocer el tejido de las consecuencias sociopolíticas y morales en el acto de enseñar. Entendemos que estas preocupaciones no son infundadas. Hoy observamos cómo, desde algunos planteos innovadores para la educación, se intentan aplicar las mismas categorías de las estrategias de aprendizaje a los procesos del enseñar. Por ejemplo, las estrategias descritas en términos de competencias, aisladas de los contenidos, reflejan una concepción que reduce la enseñanza a habilidades de pensamiento, separan la enseñanza de los conceptos de la de los procedimientos y los valores y ha sido superada desde los enfoques investigativos actuales.

LAS REFERENCIAS AL CONTENIDO EN LA DIDÁCTICA

Al analizar tanto la buena enseñanza como la enseñanza comprensiva, siempre estamos haciendo referencia a los contenidos de los campos disciplinarios. Interesa reconocer que los currículos escolares seleccionan históricamente conceptos, ideas, principios, relaciones dentro de los diferentes campos. Esta selección es arbitraria y válida determinados conocimientos en un momento particular. Es probable que científicos o investigadores, en el caso de ponerse a pensar qué conocimientos seleccionarían con el objeto de ser enseñados, nos remitieran a otros diferentes de los propuestos por los profesionales que los confeccionan. El problema reside

en que muchos de estos investigadores no se han enfrentado nunca 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. La problemática que implican los recortes particulares que se generan nos permite diferenciar, por un lado, la disciplina y, por otro, los inventarios organizados para la enseñanza, que dividieron las disciplinas en asignaturas que consisten en organizaciones arbitrarias con un fuerte poder clasificatorio. Recuperar la disciplina implica recuperar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras y entre sus constructos. Recuperar la disciplina implica reconocer por qué un problema es propio de su campo y cómo se investiga en ella. Para hacerlo se requiere conocer cuáles son los temas que se investigan en el campo, cuáles son los límites que están en discusión, sus problemas centrales, el modo de pensamiento que le es propio.

Recuperada la disciplina, debiéramos diferenciar su estructura sustancial de la estructura sintáctica, entendiendo que la sustancial abarca las ideas o concepciones fundamentales –que suelen ser las constituyentes del currículo–, mientras que la sintáctica –que suele ser 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 nos permitiría construir puentes entre ellas, reconocer sus fuerzas y limitaciones y enseñar sus modos de construcción. Revalorizaría la enseñanza del modo de pensamiento de la disciplina (Schwab, 1973).

LA DISCIPLINA Y LA PROTODISCIPLINA

Las diferenciaciones mencionadas nos permitirían distinguir,

además, los conocimientos disciplinarios de los protodisciplinarios; esto es, aquellos que son previos a la enseñanza de las disciplinas: formas parcializadas que permiten en la edad infantil su comprensión, su tratamiento y, por tanto, su transposición por los medios de comunicación. La protodisciplina no es el lugar de la banalización, la superficialidad o el conocimiento erróneo. Consiste en la superación de las concepciones intuitivas y constituye una manera particular de iniciar los tratamientos disciplinarios. Se enseña protodisciplina en la escuela primaria y son tratamientos protodisciplinarios 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.

También desde esta perspectiva, el problema consiste en reconocer que son investigadores y comunidades científicas los que van validando los problemas y conceptos, y que estos últimos tienen el carácter provisional de las construcciones científicas. Un estudio profundo de la enseñanza de las disciplinas en la escuela básica y la enseñanza media nos permite distinguir diferencias entre ellas que la enseñanza no percibe. Por ejemplo: que la economía es una disciplina teórica, que la investigación de mercado, aplicada; que la jurisprudencia implica un conocimiento práctico, al igual que la ética, la política o la educación. La escuela trata a todas como disciplinas teóricas con capacidad de generar abstracciones, sin reconocer, además, que lo que enseña, muchas veces, es protodisciplina (Gardner y Mansilla, 1994).

Si reconocemos que los estudiantes difieren en la manera como acceden al conocimiento en términos de intereses y estilos, nos deberemos preocupar por generar puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso del conocimiento. Howard Gardner señala que podemos pensar en el conocimiento de un tema como en el de una habitación a la que se puede acceder desde diferentes puertas. Sus investigaciones sugieren que cualquier materia rica, cualquier

concepto importante para ser enseñado puede encontrar por lo menos cinco formas de entrada diferentes: narrativa, lógico-cuantitativa, fundacional, estética y experiencial. Esto implicaría 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 (Gardner, 1993).

LA DISCIPLINA Y EL CURRÍCULO

En las reflexiones acerca del campo del currículo nos hemos preguntado en numerosas oportunidades por qué en la escuela no se enseñan determinados campos disciplinares tales como la sociología o la antropología. ¿Cuáles son los conceptos científicos que se enseñan a las alumnas y los alumnos del nivel inicial? ¿Cómo es la formación en ciencias de las profesoras de ese nivel? ¿Cómo se marcan los límites de los campos disciplinares? A partir de estos y otros interrogantes nos hemos preguntado cómo se toman y se tomaron las decisiones respecto de la selección curricular. Los numerosos estudios realizados durante los últimos años en torno al

currículo nos han permitido revisar las concepciones en las que se enmarcaron y las implicancias de estos desarrollos para el campo de la didáctica. De especial interés resultan las ideas y los cuestionamientos planteados por Stenhouse, que concibe el desarrollo del currículo como un problema práctico que genera orientaciones para las actividades en el aula (Stenhouse, 1984). Implica un enfoque que explica tanto el diseño de las tareas como la comprensión de la acción misma, logrando vincular la práctica con la teoría y la investigación con la acción del profesor. La intención y la realidad se integran en estas propuestas en donde el currículo proporciona una base para planear los contenidos, estudiarlos empíricamente y reconocer sus justificaciones en sus distintos niveles. Se reivindica también el carácter espontáneo de la secuencia de la clase, en contra de una visión administrativa que adoptaba el currículo como documento posibilitador del control. El trabajo con lo emergente, en el marco de una clase, favorece una comprensión auténtica que guarda significado tanto para los alumnos como para los profesores.

Desde la publicación del libro de Bobbit *The curriculum*, en 1918, hasta los estudios más recientes, podemos diferenciar 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 currículo que marcaron el acriticismo del campo y negaron sus posibilidades de comprender e interpretar el hecho educativo.

También en este campo podemos reconocer la corriente denominada conceptual-empirista, que puso énfasis en las disciplinas y sus estructuras. En la década del '60 esta corriente implicó un avance importante en relación con los criterios administrativos con que se elaboraban las propuestas con anterioridad. Bruner, Schwab, Huebner, Phenix, entre otros, generaron propuestas para mejorar el sistema educativo proponiendo 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. También en estos casos se obvió la producción social del conocimiento y los

condicionantes históricos en las oportunidades para el aprendizaje. Pensar el currículo desde la perspectiva de la estructura disciplinar presupone un conocimiento disciplinar objetivo y explicativo, y, no valorativo, válido, coherente y completo desde el punto de vista lógico (Cherryholmes, 1987).

El tercer movimiento teórico importante respecto de este tema que se ha desarrollado en las dos últimas décadas y que cuenta hoy con numerosos trabajos se denomina reconceptualista. Michael Apple, Basil Bernstein, Barry MacDonald, Díaz Barriga, Alicia de Alba, 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. Elliot Eisner propuso una clasificación diferente en la que separa a los teóricos que desde la teoría crítica analizaron el currículo, de los reconceptualistas, diferenciándolos 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 (Eisner, 1992).

Entendemos que es posible incluir otras síntesis teóricas que dan cuenta de la complejidad del tema e incorporan alguna de las propuestas de los tradicionalistas, especialmente de los conceptual-empiristas. Los trabajos actuales de Jerome Bruner, en sus dos últimos libros, por ejemplo, generan particulares entrecruzamientos de profundo valor (Bruner, 1988 y 1990).

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, que se redefinen constantemente y se transfiguran según los niveles de enseñanza. Por otra parte, entendemos que las disciplinas son medios para responder y atender a las preguntas de los profesores/as y alumnos/as, y no son fines en sí mismas. El carácter provisional de los conocimientos disciplinares marca también las prácticas de la enseñanza, las cuales deben inscribirse en ese rasgo sustancial, e imprime en los y las docentes y alumnos/as una búsqueda y un sentido por la generación de interrogantes. Y éste es un tema que deseamos destacar. Podríamos volver a efectuar un recorrido por toda la didáctica a través de los tiempos para analizar cuál fue el significado que se le atribuyó a la pregunta en las distintas prácticas de la enseñanza. Esto nos remite a estudiar la construcción del conocimiento desde el proceso de negociación de significados que se genera en el aula a partir de interacciones lingüísticas entre docentes y alumnos.

Existen otras cuestiones y problemas que no fueron inscritos en la agenda clásica de la didáctica. No son cuestiones ni problemas nuevos. En algunos casos constituyen interrogantes que son estudiados en otros campos disciplinares y hoy se reconstruyen como problemas de la didáctica; en otros casos identificamos interrogantes que no fueron tenidos en cuenta en las reflexiones didácticas, tales como el pensamiento de los profesores/as y el pensamiento de los alumnos/as.

Cuando David Perkins analiza las características de una enseñanza para la comprensión señala que debe favorecer el desarrollo de procesos reflexivos como la mejor manera de generar la construcción del conocimiento, proceso que incorpora el nivel de comprensión epistemológico, esto es, cómo se formulan las explicaciones y las justificaciones en el marco de las disciplinas. También tenderá, para este investigador, a la resolución de problemas, considerará las imágenes mentales preexistentes con el objeto de construir nuevas atendiendo a las rupturas necesarias, favorecerá la

construcción de ideas potentes y se organizará alrededor de temas productivos centrales de la disciplina, de fácil acceso para docentes y estudiantes, y ricos en ramificaciones y derivaciones (Perkins, 1992).

En el marco de estas características de la enseñanza es que surgen algunos interrogantes que entendemos no fueron inscritos en los planteos didácticos anteriores, tales como: ¿qué es una explicación en el marco de una disciplina? ¿Cómo se tiende a la resolución de problemas? ¿Cuál es el valor de la pregunta didáctica? 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. Entendemos que importa tratar de reconstruir la idea de pensamiento reflexivo y crítico, tanto en el docente como en el alumno, con el objeto de darle contenido a esta afirmación.

LA PREGUNTA Y LA EXPLICACIÓN DIDÁCTICA

Al analizar las prácticas de la enseñanza, uno de los problemas que distinguimos con más frecuencia es el carácter no auténtico del discurso pedagógico. La ficción se observa en dos aspectos. Por una parte, las preguntas que formula el o la profesora no son tales, en tanto sólo las plantea porque conoce las respuestas, y los problemas por resolver que plantea –problemas de juguete, es decir, problemas contruidos para la enseñanza– raramente se plantean así en la vida de los individuos, y, por lo tanto, no tienen significación social. Por otra parte, la búsqueda de procesos de desconstrucción y el señalamiento del error contradicen las propuestas del sistema educativo tradicional, que desvaloriza el error o, más comúnmente lo castiga, pero que en ningún caso lo considera, busca, ni propone como paso previo de la construcción del conocimiento. Al respecto, Alicia W. de Camilloni (1994) sostiene:

las clases de errores posibles son muy diversas. Nosotros podemos encontrar alumnos que categorizan mal, que construyen o utilizan sistemas de categorías que están mal construidas, que no son excluyentes entre sí, que son ambiguas, que no son pertinentes. También nos podemos encontrar con alumnos que están trabajando con teorías mal construidas. Nosotros trabajamos con teorías implícitas, sobre la base de las teorías implícitas de los estudiantes, de las ideas previas, de las ideas alternativas, pero a veces estas teorías están mal construidas y son efectivamente el espejo desde el cual el alumno está analizando todo el material que le entregamos. Otras veces, aunque el estudiante maneja teorías correctas, está incluyendo la información dentro de una teoría que no es la pertinente. Otros errores pueden derivar de una defectuosa discriminación entre información relevante e irrelevante, ya sea por no efectuar esa discriminación o por retener lo que no va a ser útil; no retener la información negativa relevante es otra dificultad que conduce a error. En otros casos, el error deviene de categorizar mal la información en un buen sistema de categorías, o de sobresimplificar la información. Las clases de error que pueden cometer los alumnos son muchas y variadas y dependen de muchas circunstancias.

Un marco que permita entender estos y también otros problemas del discurso pedagógico puede inscribirse en una teoría de la acción comunicativa que analice críticamente la función lingüística en el aula. El discurso educacional se constituye en un articulador de los marcos personales y los materiales, y contiene una profunda potencialidad para compartir y negociar significados con el objeto de que los alumnos construyan el conocimiento.

Compartir y negociar significados entre maestros y alumnos tiene un sentido complementario y asimétrico. La asimetría se da fundamentalmente cuando las y los profesores suspenden la construcción que poseen y que tiene sentido social, en aras de la comprensión de los alumnos. No se generan procesos de negociación cuando el o la docente no acepta la interpretación o la reflexión del alumno, por considerarla errónea. Frente a la no negociación se abren varias hipótesis porque, según los contextos en que se expresen, pueden obturar las futuras construcciones por parte del alumno o pueden favorecer una mejor comprensión. Las formas, los estilos, las calidades de negociación difícilmente puedan estudiarse desde la perspectiva de un sistema de categorías, porque al entramarse en los distintos marcos de referencia (personales y materiales) e imbricarse en los contextos de interacción en el aula, cada

proceso de negociación da cuenta de una situación particular. Sin embargo, el análisis y estudio de este constructo configura el marco para entender las prácticas en el aula, marco que fue obviado en muchos estudios didácticos y que es fuertemente recuperado desde un análisis lingüístico.

Se produce la negociación de significados cuando un docente es capaz de suspender la construcción social para favorecer el proceso de comprensión por parte del alumno. Las posibilidades de generar procesos más asimétricos, esto es, de mayor suspensión, están fuertemente asociadas a un mayor conocimiento por parte del docente. Es interesante este proceso, porque al respecto, en el pensamiento cotidiano del docente parece existir la creencia de que cuanto más sabe de un tema menos posibilidades de negociar se le plantean y, cuanto menos sabe, es probable que negocie más. En realidad las posibilidades son inversas. Cuanto más se sabe de un tema, las posibilidades de negociación son mayores; cuanto menos se sabe, son menores. Por otra parte, para que se produzcan los procesos de negociación el o la docente tendrá que reconocer por qué el o la alumna/o plantea lo que plantea, tendrá que reconocer el origen de su afirmación, hacia dónde se dirige su pensamiento, esto es, un proceso de aprender. Si no se produce este proceso de aprendizaje por parte del docente, no puede generar una negociación con sentido pedagógico.

En este marco comunicacional es en el que le encontramos sentido a la pregunta del docente, en tanto abre a un nuevo interrogante, refiere a la epistemología social de la disciplina, permite reconstruir conceptos, genera contradicciones tratando de recuperar las concepciones erróneas sobre un concepto para desconstruirlas, etcétera.

Robert Young señala que las preguntas son una parte muy importante del discurso en la clase. La persistencia en preguntar es el método favorito de los maestros, pero la mayoría de las veces es una respuesta, una declaración, una advertencia, una inducción, o cualquier cosa. La utilización de formas gramaticales interrogati-

vas no dan cuenta de que se estén formulando preguntas. Las preguntas que se plantean en el salón de clase nos conducen a reflexionar sobre el estímulo que se genera para la reflexión o el papel mecánico y de repetición que se le asigna al alumno. Quizá nos sirva para este análisis estudiar las distancias entre lo que buscan los maestros al formular sus preguntas y lo que los alumnos creen que deben contestar. Nos preocupa fundamentalmente la burocratización de la pregunta en los espacios escolares, lo que implica contar con la pregunta y la respuesta, y por lo tanto no se asume ningún riesgo al formularla ni representa nuestra capacidad de asombro (Young, 1993).

Desde la pregunta socrática, que tenía como propósito enseñar a pensar, hasta la pregunta freireana, que favorece los procesos de emancipación del hombre, podríamos reconocer múltiples propósitos y estilos que darían cuenta de las implicancias didácticas de la cuestión. A diferencia de las décadas anteriores, en las que estudiar la inteligencia de un individuo era útil para predecir su capacidad de estudio o su futuro rendimiento, hoy nos preguntamos por qué la escuela anula al pequeño filósofo que se hacía tan interesantes preguntas antes de asistir a la escuela.

Así como la pregunta ocupa un lugar privilegiado en el discurso educacional, entendemos que el tipo de explicaciones que genera un docente necesita también diferenciarse en el análisis didáctico. Para Leinhardt es posible distinguir en las prácticas de la enseñanza diferentes tipos de explicaciones: las explicaciones basadas en los campos disciplinarios, las autoexplicaciones y las explicaciones para la clase. Las explicaciones basadas en los campos disciplinarios se plantean alrededor de convenciones propias de las disciplinas: cuáles son las preguntas importantes, qué se acepta por evidencia, cómo debe ser un presupuesto, qué sería reconocido como progreso o como hipótesis en un campo. Las autoexplicaciones son las construidas por individuos o grupos para clarificarse a sí mismos significados particulares. Tienen carácter fragmentario y parcial e implican la puesta en contacto con otros

cuerpos de conocimiento. Las explicaciones para la enseñanza sirven para clarificar conceptos, procedimientos, eventos, ideas, tipos de problemas que favorecen la comprensión. Suelen ser redundantes y reflejan las concepciones pedagógicas del docente (Leinhardt, 1986).

Entendemos que diferenciar el tipo de explicaciones y generar puentes entre ellas; reconocer contradicciones, y analizar las creencias que subyacen favorece una interpretación de las acciones comunicativas en el aula. Algunos estereotipos respecto de las interacciones en el aula consideran que estos procesos garantizan la producción del conocimiento. Las preguntas o los tipos de explicaciones pueden generar o no un proceso reflexivo que conduzca o promueva la construcción del conocimiento. Así, una clase fuertemente comprometida con procesos que encierran la visualización de las contradicciones no puede ser entendida como una conferencia, aun cuando no haya participación de los alumnos. La comprensión es un proceso activo y depende de la estructura de la clase y de la actividad que genera el o la docente, el tipo de actividad comprensiva que despliega el o la alumna. Las formas que adquiere la interacción verbal no constituyen expresiones lineales de determinado tipo de pensamiento. La escuela plantea permanentemente que busca generar el pensamiento reflexivo y crítico, pero lo plantea como principio declarado y rara vez genera una propuesta para entender sus implicancias.

EL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO: DOCENTES Y ALUMNOS

Trabajos recientes de David Perkins, Gavriel Salomon, Barbara Rogoff, Ann Brown y Joseph Campion analizan el proceso del conocer de los niños y de los adultos y sostienen que llegar a saber algo implica una acción situada y distribuida. Esto es así por la naturaleza social y cultural del conocimiento y por la naturaleza social y cultural de la adquisición de ese conocimiento. El cono-

cimiento de una persona no se encuentra en la información que almacena o en sus habilidades y actuaciones concretas, sino también en los apuntes que toma, los libros que elige para consultar, los amigos que son sus referentes. Por otra parte, resolver un problema implica pensar en sus consecuencias, buscar en algún libro problemas similares o resoluciones a otros problemas, elaborar hipótesis. Ambas ideas se refieren a la naturaleza del conocimiento distribuido y a la inteligencia situada que enmarcan su naturaleza social y cultural. La inteligencia se logra, más que se posee, y cobra vida en los actos cotidianos y en los escolares. Se funciona más inteligentemente con sistemas de apoyo físicos, sociales y simbólicos.

Brown, J. y otros analizan que, frecuentemente, la escolaridad convencional ignora la influencia de la cultura escolar en los aprendizajes escolares. Esto es así, según los autores, porque se separan conocer y hacer, y se trata al conocimiento como una sustancia integral autosuficiente, independiente de las situaciones en las que se aprende. Dado que la cognición y el aprendizaje están situados, debiera estudiarse el conocimiento en las situaciones en las que se co-produce a través de la actividad (Brown y otros, 1989).

La actividad cognitiva —esto es, el pensar— implica un conjunto de representaciones o conocimientos, afectos, motivaciones, acerca de algo que relaciona al ser humano con el mundo. Pensar críticamente implica enjuiciar las opciones o respuestas, en un contexto dado, basándose en criterios y sometiendo a crítica los criterios. Para efectivizarse requiere conocimientos sobre un problema o cuestión y procedimientos eficaces que puedan operar sobre los problemas. Pensar críticamente requiere, además, tolerancia para comprender posiciones disímiles, y creatividad para encontrarlas. Desde lo personal implica el desarrollo de la capacidad de dialogar, cuestionar y autocuestionarse. Para la escuela, el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico implica la búsqueda de conocimientos y acuerdos reconocidos como válidos en el seno de una comunidad de diálogo. En este mismo sentido, cuando Ann Brown

y J. Champion analizan las ideas de cognición situada y distribuida, le añaden otra dimensión de análisis: las escuelas son comunidades de aprendizaje y pensamiento en las que hay procedimientos, modelos y canales que determinan cómo, qué, cuánto y de qué manera se aprende.

La enseñanza para la crítica es una enseñanza que crea en los contextos de práctica las condiciones para el pensamiento crítico. No es posible pensar que se pueden favorecer estas formas de pensamiento sin contar con un docente que genere para sus propias comprensiones esta manera de pensar. No se trata de una estrategia cognitiva que puede enseñarse fuera de los contextos de las actuaciones compartidas en la escuela. Tampoco vamos a poder imprimir en el currículo un punto que anticipe u otorgue la resolución del pensamiento crítico. La enseñanza es un proceso de construcción cooperativa y, por lo tanto, los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se generan en el salón de clase con los sujetos implicados.

Desde la perspectiva del pensamiento del docente, la enseñanza es crítica, según José Contreras (1994):

porque pone en crisis nuestras convicciones y nuestras prácticas. Crítica, porque sitúa momentos decisivos que requieren nuevas respuestas, nuevas maneras de mirar, nuevas maneras de actuar. Y crítica, porque al destapar nuestros límites, nos ayuda a revelar las condiciones bajo las que nuestra práctica docente está estructurada, condiciones que hacen referencia tanto a nuestro propio pensamiento como a los contextos institucionales y sociales en los que la enseñanza se desenvuelve.

Para Contreras, la enseñanza fue concebida tradicionalmente como tratamiento, suposición que entraña el conocimiento del tratamiento previo a la práctica y el valor de las actuaciones docentes dado por la aplicación del tratamiento que genera determinados resultados. En oposición a esta concepción deberíamos generar, según el autor, una concepción de enseñanza como proceso de búsqueda y construcción cooperativa. La enseñanza no es algo que se le hace a alguien, sostiene, sino que se hace con alguien. Esto supone que

los fines no se pueden anticipar, sino que se construyen cooperativamente, en los contextos de práctica y entre todos los implicados.

El análisis del pensamiento del docente nos remite a pensar en las cuotas de autonomía que se plantean en su labor; en las consideraciones profesionales y gremiales de la autonomía y sus implicancias sociopolíticas en los procesos de reforma, y en las crisis del sistema educativo. Nos parece contradictorio plantear la construcción cooperativa en la enseñanza sin preservar la autonomía del docente frente a la elección de sus prácticas y diseños. La actualización del docente tanto en las disciplinas como en las teorías de la enseñanza de los campos disciplinares, en los problemas de la filosofía, pedagogía, didáctica y política no se genera en desmedro de sus propias elecciones, criterios, búsquedas y encuentros con sus alumnos que le permiten en cada práctica buscar la mejor alternativa de enseñanza. Los procesos de reflexión crítica de las y los docentes se generan al finalizar sus prácticas en propuestas de reconstrucción que permiten reentenderlas en nuevas dimensiones.

El tipo de preguntas que formula un docente, las clases de explicación, el análisis de las implicancias del pensamiento reflexivo y crítico –tanto de docentes como alumnos– o cualquiera de los constructos que estuvimos explicando, nos podrían servir, al igual que en décadas anteriores, como modelo para planear una clase, como propuesta evaluativa o para construir con estas dimensiones una hoja apaisada que pueda ser supervisada o aprobada. No fue ésta nuestra intención. Justamente, hemos elegido constructos que difícilmente puedan ser reunidos en una misma clasificación: no cumplirían los requisitos de exhaustividad ni de mutua exclusión. Subyacen en su tratamiento teorías diversas con historias investigativas disímiles: la lingüística, la psicología y la didáctica.

Tanto la desconstrucción de los constructos de la agenda clásica (objetivos, contenidos, currículum, etcétera) como estos otros pue-

den sufrir similar suerte: aplicarlos rígida y esquemáticamente para orientar la labor de la enseñanza. Esta suerte de racionalidad técnica que imprimió tantos años de reflexión didáctica no se modifica porque cambiemos los nombres de los constructos o desconstruyamos los viejos. Las demandas de colaboración que muchos docentes efectúan a la hora de planear sus clases requieren una respuesta práctica. La antinómica comprensión de la teoría y la práctica, el prejuicio que entraña una respuesta práctica al no visualizar los referentes teóricos que implica y el desconocimiento del valor de las ejemplificaciones y los modelos para los procesos de transferencia, junto con el desconocimiento de la misma ejemplificación, generaron a lo largo de muchos años el desprestigio de las respuestas prácticas y la reiteración de una racionalidad técnica, vaciada de contenido y, por ende, sin real significación a la hora de pensar una clase antes o después de desarrollada. Nuestra modesta intención, en este trabajo, consiste en recuperar las solicitudes que los docentes plantean al pensar en sus prácticas señalando, simplemente, algunos constructos que podrían favorecer las comprensiones de las prácticas y entendiendo que ése es el papel que hoy le cabe a la didáctica. Los constructos nos pueden orientar y ayudar a reconstruir las prácticas siempre que en ese proceso de reconstrucción logremos trascender al mismo constructo. Pueden ayudarnos a pensar de nuevo la tarea que realizamos para que, al volver a pensarla, aprendamos de nuevo de ella. Enseñar es, desde nuestra perspectiva, aprender. Aprender antes, aprender durante, aprender después y aprender con el otro. Quizá se plantea así por el carácter provisional de nuestras propuestas, porque implica lo mejor de nuestras decisiones de hoy, que probablemente al reflexionar mañana sean de nuevo tipo. En trabajos anteriores habíamos analizado el valor del meta-análisis (Litwin, 1993). El meta-análisis de la clase o la reflexión acerca de ella, como querramos llamarla, nos permitirá recrear la clase, entenderla en una nueva dimensión y generar la próxima desde una propuesta más comprensiva, en la que acortemos la brecha entre lo que buscamos para

nuestras clases y lo que en ellas acontece, y volvamos a ensancharla con nuestras mayores aspiraciones y utopías.

BIBLIOGRAFÍA

- Bereiter, Carl, y Scardamalia, Marlene: "Cognition and Curriculum", en Jackson Philip (comp.), *Handbook of research on curriculum*, Nueva York, American Educational Research Association, 1992.
- Brown, J.; Collins, Alan, y Duguid, P.: "Situated cognition and the culture of learning", en *Educational Researcher*, enero-febrero 1989.
- Bruner, Jerome: *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1988.
- Bruner, Jerome: *Actos de significado*, Madrid, Alianza, 1990.
- Camilloni, Alicia W. de: "El tratamiento de los errores en situaciones de baja interacción y de respuesta demorada", en Litwin, E., Maggio, M., y Roig, H., *Educación a distancia en los 90*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras y UBA XXI, 1994.
- Contreras, José: "La investigación del profesorado en situaciones críticas de enseñanza: hacia una autonomía intelectual", en Actas del Primer Seminario de Pensamiento Crítico y Educación, Barcelona, Universidad de Barcelona, 21 al 23 de setiembre de 1994.
- Cherryholmes, Cleo: "Un proyecto social para el curriculum: perspectivas postestructurales", *Revista de Educación*, n° 282, págs. 31 a 60, 1987.
- Eisner, Elliot: "Curriculum ideologies" en Jackson, Philip (comp.), *Handbook of research on curriculum*, Nueva York, American Educational Research Association, 1992.
- Penstermacher, Gary D.: "Tres Aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza" en Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza*, tomo I, Barcelona, Paidós, 1989.
- Gardner, H., y Boix Mansilla, V.: "Teaching for Understanding. Within and Across the Disciplines", en *Educational Leadership*,

- vol. 51, n° 5, Virginia (Estados Unidos). Traducción al castellano de Carina Lion, 1994.
- Gardner, Howard: *La mente no escolarizada*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Leinhardt, G., y Greeno, J.: "The cognitive skill of teaching", *Journal of Educational Psychology*, 78, 1986.
- Litwin, Edith "Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas meta analíticas", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año II, n° 3, diciembre de 1993, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Perkins, David, y Simmons, Rebeca: "Patterns of Misunderstanding: An Integrative Model for Science, Math, and Programming", *Review of Educational Research*, vol. 58, n° 3, págs. 303-326, 1988.
- Perkins, David: *Smart schools. From Training memories to educating minds*, Boston, Free Press, 1992.
- Popkewitz, Thomas S.: *Sociología política de las reformas escolares*, Madrid, Morata, pág. 194, 1994.
- Schwab, Joseph: "Problemas, tópicos y puntos en discusión", en Stanley Elam (comp.), *La educación y la estructura del conocimiento*, Buenos Aires, Librería del Ateneo, 1973.
- Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1984.
- Young, Robert: *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Barcelona, Paidós, Págs. 112-113, 1993.