

Revista Argentina de Educación

Año VII N° 12
Mayo- Junio 1989

A. G. C. E.
Asociación de Graduados en Ciencias de
la Educación

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Editorial	5
Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica <i>Susana Barco de Surghi</i>	7
El docente investigador de su propia práctica <i>Miguel A. Pasillas V. - Alfredo J. Furlán</i>	25
El aprendizaje de la investigación en el currículo universitario de grado (¿Todo se aprende en “Metodología”?) <i>Carlos A. Borsotti - Sandra Clavero - Alicia Palermo</i>	39
Fracaso escolar: reflexiones, propuestas y acciones <i>Dora Laino - Patricia Guerra</i>	61
La educación a distancia. Algunas cuestiones en debate <i>Edith Litwin</i>	75

Jornadas y Congresos	83
Libros	91
Intercambio	97

ESTADO ACTUAL DE LA PEDAGOGÍA Y LA DIDÁCTICA

*Susana Barco de Surghi**

El siguiente artículo ha sido presentado como ponencia en el Seminario “Pedagogía y Didáctica de la Lengua Escrita” realizado en México en abril de 1988, organizado por el Programa Especial de O.E.A. y la Secretaría de Educación Pública.

Treinta años atrás la tarea de determinar el estado de la pedagogía y de la didáctica, de sus interrelaciones y recíprocas determinaciones, hubiera presentado muchas menos dificultades que en la actualidad. Pensar que ello hubiera ocurrido por una simple cuestión cuantitativa –menos conocimiento acumulado en ambas áreas– peca de puerilidad y banalización de la cuestión. Lo que sí salta a la vista es que entonces, tanto la didáctica como la pedagogía parecían tener clara su identidad, su ubicación en el campo de las ciencias de la educación y desde éstas en el contexto mayor de las ciencias sociales. Esa aparente seguridad encubría movimientos profundos de cuestionamientos de la naturaleza de la propia ciencia, de la validez de los métodos de apropiación y/o construcción del conocimiento que, desde el encuadre mayor de las ciencias sociales a las disciplinas particulares, puso sobre el tapete en las décadas siguientes no ya la cuestión de cómo definir la pedagogía y la didáctica, sino la problematización acerca del objeto de estudio de ambas disciplinas.

Si al cabo de tres décadas –por estipular un plazo sin pretensión de una estrictez cronológica imposible de establecer– se pudiera instaurar una nueva certeza en lugar de la perdida, el problema no conmoviera mayormente a los científicos de la educación. Es el desafío de admitir el valor de la duda permanente, del análisis, construcción y desconstrucción de racionalidades, conceptualizaciones y marcos teóricos, tanto como los métodos empleados para ello, la inclusión de las condiciones históricas de su producción –no como antecedentes históricos tan rápidamente incluidos como olvidados–, en síntesis, es el cambio de la certeza por la búsqueda y la construcción permanentes, lo que más parece conmover a quienes por largo tiempo operaron desde la estructura de disciplinas prescriptivas y normativas desde su propia constitución.

Como en el cuento de Andersen, la “inocente” pregunta acerca del objeto de la didáctica –para centrar el trabajo en tomo de este campo– mostró la desnudez de la ignorancia respecto del mismo. Desde el surgimiento de las primeras postulaciones teóricas de esta disciplina (Didáctica Magna, Comenio, 1657), la misma se proyectó como una normatividad altamente estructurada, con sólidas prescripciones acerca del “saber hacer” del maestro para lograr el “debe ser” del modelo pedagógico propuesto. Este, a su vez, se presentó bifronte: por una parte determinó las reglas de juego del docente; por otra, las cualidades a mostrar –por parte de alumno– al finalizar el proceso educativo escolar. El supuesto básico era pues que, dados un docente y un alumno, un contenido establecido, ejecutadas las formas didácticas que el método escogido propugnara, sería posible obtener una modificación –en el alumno– que se debería comparar con la norma derivada de la modelización propuesta, a los fines de establecer el grado de logro del “debe ser” socialmente apetecido. Esta es una grosera simplificación de las propuestas que durante tres siglos transitaron por los textos de didáctica, configuraron un marco de certezas que nunca autocuestionó su legitimidad ni extremó las indagaciones en tomo a los supuestos desde los que se desplegaba el discurso prescriptivo didáctico. Los órdenes y cánones normativos fueron cambiando, una certeza sucedió a otra, en tanto cualquiera de ellas ofreciera el estatuto reglamentario de un quehacer docente, porque éste y no otro fue el papel asignado a la didáctica.

El siglo XVI marca el surgimiento de la escuela pública, cuyo crecimiento embrionario –un siglo antes– fue acompañado, casi como condición de posibilidad, por el establecimiento de las primeras normativas didácticas.

Es interesante notar que, entre los primeros autores que se ocupan de esta disciplina, está Alsted (1588-1638) quien compuso una Didáctica –incorporada a una Enciclopedia– en la que la define así “... no es más que método de estudio y es igualmente necesaria a todos los que estudian, así como al navegante le es necesaria la carta náutica, al arquitecto la escuadra y el compás y al viandante la piedra miliar”.¹ En cuanto a

* S. B. de S. Licenciada en Ciencias de la Educación, U.B.A, Profesora Titular Ordinaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

¹ ABBAGNANO, N.; VISALBERGUI, A. “Historia de la Pedagogía”, Fondo de Cultura Económica México-Buenos Aires. México, 1964- Pág. 301.

Comenio, es por todos conocido el subtítulo de su *Didáctica Magna*², en el que esboza los lineamientos generales de la misma. No tan citado como el subtítulo, el epígrafe de dicha obra³ refuerza algunas de las líneas del subtítulo y remarca el afán ordenatorio, “disciplinador” a la manera Foucault,

Alsted, Andreae y Comenio son herederos de una larga tradición pedagógica: la de las utopías. Desde Moro a Campanella o Rabelais, entre la ironía y el sueño, las utopías permiten el diseño de las formas más puras del “deber ser”. Mientras la ironía –sobre todo en Rabelais– permite el señalamiento de los déficits de la educación vivida, la utopía en sí –“lo que no está en ningún lugar, lugar inexistente”, según el diccionario⁴ –dibuja un canon de perfección que se constituye en “debe ser” inalcanzable en plenitud, pero estimulante –se supone– del accionar educativo. Comenio, tal como alguno de sus antecesores mencionados, se preocupó por redactar reglamentor, para el funcionamiento de escuelas⁵, es decir que el sueño de las utopías no le impidió marcar, desde la normativa institucional a la prescriptiva metodológica, un saber hacer para ser ejecutado en un microcosmos cerrado –el del aula– para alumnos concebidos en abstracto, en orden a insertarlos en una sociedad supuestamente homogénea en sus demandas hacia la escuela.

Así como en los textos de historia es corriente encontrar la glorificación de ciertos personajes –los héroes– en las historias de la educación se constituye un retablo de patriarcas que son laureados, entre los que se ubica en lugar preferencial a Comenio. Sin que esta afirmación signifique detrimento alguno para su figura, es menester aclarar que su obra no es producto de una iluminación personal o consecuencia de una vida azarosa desarrollada entre guerras y catástrofes personales. Si su obra se erige como representativa del siglo XVII en el terreno pedagógico, es porque expresa con claridad los intereses y propósitos de una burguesía en continuo ascenso; porque este autor es capaz de diseñar un proyecto fundado en las necesidades de expandirse de esta clase social, respondiendo a demandas inmediatas: a) capacitación diferenciada de un número creciente de jóvenes que puedan cubrir puestos en el comercio, la administración, la náutica, etc.; b) necesidad de reestructurar las estructuras del poder, legitimando las nuevas formas; c) instauración de un modelo secularizado de sociedad, adaptación de las nuevas generaciones al mismo, mediante metodologías inductivas, de sólido fundamento racional y carácter científico, reservando al ámbito filosófico la problemática de las finalidades educativas. La preocupación por el “tiempo” y la “economía”, configuran en este texto una idea de la eficiencia que aparece mucho antes que la revolución industrial y sus demandas.

De la enseñanza disciplinada o del disciplinamiento de la enseñanza

A este punto puede acotarse que aunque Comenio aparezca como el padre de la didáctica –al menos en su versión conceptual teórica, ya que prácticas didácticas han existido desde que la escuela opera como conjunto de prácticas institucionalizadas en un orden educativo–, en realidad la misma no se separa ni diferencia claramente de una teoría de la educación, adscripta a las conceptualizaciones de la pedagogía. La intención de este trabajo no es ni trazar una historia de la didáctica ni tampoco procurar una clara demarcación de la pedagogía y la didáctica, pero parece necesaria una referencia amplia a los orígenes de la didáctica y a su construcción, para comprender lo que es su estado actual. Ciertas características propias del campo didáctico hoy, aparecen ya en sus orígenes y persisten, tal vez porque marcan puntos nodales en

² “Didáctica Magna que expone el artificio universal para enseñar a todos todas las cosas, o sea modo cierto y exquisito para todas las comunidades, plazas y aldeas de cualquier reino cristiano, de erigir escuelas de tal naturaleza, que la juventud toda, de uno y otro sexo, sin exceptuar a nadie, pueda ser informada en las letras, reformada en las costumbres, educada en la piedad e instruida durante los años de la pubertad en todo aquello que hace relación a esta vida y la futura con brevedad, agrado y solidez.

EL FUNDAMENTO de cuanto aquí se expone está tomado de la misma naturaleza de las cosas;

su VERDAD se demuestra con ejemplos equivalentes de las artes mecánicas;

su SERIE de dispone por años, meses, días y horas; y, por último, se muestra el

CAMINO fácil y cierto para llevar a cabo todo esto con feliz éxito.”

Comenio, J. A. “Didáctica Magna”, Ed. Reus S-A Madrid, 1922.

³ “LA PROA Y POPA DE NUESTRA DIDÁCTICA ha de ser investigar y hallar el modo de que los que enseñan tengan menos que enseñar, y los que aprenden, más que aprender, las escuelas tengan menos ruido, molestias y trabajo en vano, y más sosiego, atractivo y sólido provecho; la república cristiana, menos oscuridad, confusión y desidia y más claridad, orden, paz y tranquilidad.”

Comenio, J. A. Op. cit.

⁴ Diccionario Enciclopédico GRIJALBO, Tomo 3. Ediciones Grijalbo, S.A, Barcelona, 1986.

⁵ MANACORDA, M. A. “Historia de la Educación 2. Del 1500 a nuestros días”, Siglo Veintiuno Editores, México, 1987. Pág. 347 a 352.

relación a su génesis histórica. Algunos de ellos experimentan cortes y rupturas que eclosionan en orientaciones actuales, otros se muestran como un leiv motiv evidente.⁶

Una circunstancia ya marcada, es que la didáctica surge ligada al desarrollo de la escuela pública, casi como una demanda de ésta: con su extensión, es necesario que existan maestros que atiendan a un número crecido de alumnos, que sepan qué y cómo enseñarles, que puedan examinarlos, etc.. De allí en más, la didáctica se ha vinculado siempre con la escuela, en cualquiera de sus niveles; es casi una disciplina escolarizada y escolarizante. Pero lo que de este origen se ha olvidado, es su vinculación estrecha con las políticas educativas. Estas configuran la voluntad de los sectores de poder de ejecutar un proyecto educativo, que no es una instancia ajena a lo que ocurre en el aula. Los proyectos de corte autoritario no pueden implementarse con formas solidarias, cooperativas y creadoras a nivel del salón de clase, porque se corre el riesgo de generar cuestionamientos a las formas de relaciones imperantes en el nivel societal mayor. En el caso que nos viene ocupando, el método preconizado por Comenio está pensado para grupos más o menos numerosos en el marco de instituciones escolares públicas.

En 1957, en ocasión de celebrarse el tricentenario de la publicación de la Opera Didáctica Omnia, cuyo primer volumen fue la Gran Didáctica de Comenio, el Correo de la UNESCO⁷ dedica un número conmemorativo a su autor. Entre las ilustraciones que acompañan al texto, dos interesan particularmente a los fines de este trabajo. La primera, “El asno en clase” de Brueghel el Viejo, muestra la realidad escolar criticada por Comenio y muchos de sus coetáneos. La figura central del cuadro –que muestra un grupo de niños amontonados en un rincón del recinto, en actitudes y ocupaciones diversas–, está constituida por un maestro castigando a un niño. A lo largo de su Didáctica Magna⁸, el autor va puntualizando críticas contra la escuela (su falta de método de enseñanza, la discrecionalidad de los castigos, la inadecuación de la forma de inculcar las buenas costumbres). Propone así, la reforma de la escuela sobre la base de tres fundamentos, que presenta en el siguiente orden: 1) fundamento del orden, 2) de la facilidad (para aprender y enseñar), 3) de la solidez (para enseñar y aprender). En el primer fundamento, luego de señalar cómo el universo, los animales, el cuerpo humano, la mente, el gobierno de los reinos, las máquinas, los vehículos, el reloj, se muestran maravillosos en su funcionamiento por el “orden” que los rige, concluye afirmando: “No requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método”.⁹ “Intentemos, pues, en nombre del Altísimo, dar a las escuelas una organización que responda al modelo del reloj ingeniosamente construido y elegantemente decorado”.¹⁰ Los capítulos XIII al XIX, proponen los principios generales de su método, compendiados en los tres fundamentos aludidos.

Volviendo a las ilustraciones del Correo, la de la página 6 reproduce un grabado del siglo XIX, acompañada del siguiente epígrafe: “El maestro ante la clase permanecerá sobre una tarima elevada y observará a sus alumnos exigiendo que fijen en la suya sus miradas... El maestro como el sol esparcirá sus rayos sobre todos mientras los alumnos con sus ojos, oídos y espíritus atentos aprenderán cuanto se expone de palabra, con el gesto o el dibujo”. El cuadro superior del siglo XIX parece la ilustración perfecta de las palabras de Comenio.

Lo que antecede –desde la mención a la ilustración de Brueghel el Viejo–, remite a la idea de “disciplinamiento” desarrollada por Foucault.¹¹ Desde la mirada propuesta por este autor, es que se percibe cómo la didáctica, a partir de sus textos fundantes, se propone como una prescriptiva disciplinante. Para Foucault las disciplinas¹² marcan el significado del concepto de poder, las disciplinas son analógicas en

⁶ La educación es una acumulación de pasado. El presente se entiende desde el pretérito, desde su actuación con el presente. En la educación actual se encuentra el pretérito, y sólo, de esta guisa, éste pervive. La historia de la educación no es la historia de una sucesión, un recordatorio; es algo más porque nosotros, educandos y educadores actuales, no sólo hemos tenido historia, más también la somos. Cuando el historiador de las prácticas educativas y de las ideas pedagógicas escribe historia, se ocupa también del presente.”, de FULLAT, O. “Verdades y Trampas de la Pedagogía”, pág. 20, Ediciones CEAC, S.A, Barcelona, 1984.

⁷ Ilustraciones correspondientes en pág. 6 y 7 de “El Correo de la UNESCO”. Año 10 N° 11, Noviembre de 1957.

⁸ Cada vez que se refiera al texto de la Didáctica Magna, la referencia corresponde a la edición mencionada en (2).

⁹ Op. cit, pág. 106, apartado 15.

¹⁰ Ib.id., pág. 106, ap. 16.

¹¹ “Vigilar y Castigar”, sobre todo la parte 3ra., apartado I. Los cuerpos dóciles, II Los medios del buen encauzamiento, y III El panoptismo.

*A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las ‘disciplinas;’ de FOUCAULT, M. en “Vigilar y Castigar”, pág. 141, Siglo Veintiuno de España Editores, SA, Madrid, 1981.

¹² “La minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo darán pronto, dentro del marco de la escuela, del cuartel, del hospital o del taller, un

relación al poder. El supuesto de que el sujeto aprende, por ejemplo, acerca de la jerarquía y la autoridad, más que por largos discursos por la construcción cotidiana y meticulosa de hábitos y costumbres, lleva a la organización de dispositivos escolares que, en el caso de Comenio, son descriptos con detalle.¹³

También el hábitat escolar tiene su parte en ésto, y las láminas del Correo proporcionan prueba de ello. Un espacio organizado para organizar los cuerpos, para permitir a la “luz” de la mirada recorrer las calles del aula, disciplinando todo lo que escape del lugar, el tiempo y el modo de acuerdo a los cuales se los codifica. Cuerpos, tiempos, espacios: estos son los elementos básicos sobre los que operan las disciplinas, por los que se inmiscuye el poder. El tiempo, no importando tanto la “duración” sino la disposición de sus segmentos, la sucesión de las tareas, las escansiones determinadas. Y los cuerpos, limpios, ordenados, ocupados siempre en algo previsto y previsible.

Hablar de disciplinas en este sentido, lleva a la articulación de nuevas estrategias que se cambian de castigo en vigilancia, que generan una nueva tecnología del poder.¹⁴

contenido laicizado, una racionalidad económica o técnica a este cálculo místico de lo ínfimo y del infinito”, Op. cit, pág. 144.

¹³ “La ‘disciplina’ no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una ‘física’ o una ‘anatomía’ del poder, una tecnología.” Ib. id., pág. 218.

¹⁴ Las citas a continuación muestran la configuración de los elementos correspondientes a las disciplinas en Comenio, así como también sus ideas del castigo:

De los castigos.

“IV. Con tal procedimiento, que se verifique sin castigos ni rigor, leve y suavemente, sin coacción alguna y como de un modo natural.” Cap. XII, ap. 2, pág. 91.

“...No hay que inferir tampoco de esto que la escuela debe estar siempre llena de gritos, golpes y cardenales, sino por el contrario colmada de vigilancia y atención, tanto por parte de los que aprenden como de los que enseñan ...”, Cap. XVI, ap. 1, pág. 261.

“La disciplina más rigurosa no debe emplearse con motivo de los estudios o las letras, sino para corrección de las costumbres...” Cap. XXVI, ap. 4, pág. 262.

“El sol del cielo nos enseña el modo mejor de ejercitarla disciplina, porque da a todo lo que nace (1) siempre !u?- y calor, (2) a menudo la lluvia y el viento; (3) raras veces el rayo y el trueno, aunque éste es consecuencia del otro.” Cap. XVI, ap. 8, pág. 264.

“...Y este temple en los afectos no puede conseguirse por otros medios que los que ya hemos indicado: buenos ejemplos, palabras suaves y afecto sincero franco continuamente, sólo de un modo extraordinario, falminando y tronando con acritud, y al mismo tiempo con la intención de que la severidad motive siempre el amor en cuanto ses posible.” Cap. XVI, ap. 10, pág. 265.

Tiempo y Orden:

“II. Las horas de la mañana son las más adecuadas para los estudio”. Cap. XVI, Fundamento I, ap. 10, pág. 124.

“II. Hay que hacer una escrupulosa distribución del tiempo para que cada año, mes, día y hora tenga su particular ocupación.

III. Debe observarse estrictamente la extensión del tiempo y el trabajo para que nada se omita ni se transtorne nada.” Cap. XVI, Fundamento VII, ap. 50, pág. 134.

“Conseguiremos una perfecta imitación si

I. Un solo Preceptor rige una sola escuela o, mejor, una sola clase.

11. Hay un solo autor en cada materia.

III. Se encomienda el mismo y único trabajo a todos los oyentes.

IV. Se enseñan todos los conocimientos y lenguas con el mismo y único método.

V. Todo se enseña, breve, enérgicamente, desde sus principios, como si el entendimiento se cerrase con llave y se le hiciesen llegar las cosas directamente.

VI. Todas las cosas que estén unidas se tratan conjuntamente.

VII. Y todo por sus indisolubles grados, de modo que lo de hoy sirva para afianzar lo de ayer y abrir el camino a lo de mañana.

VIII. Y finalmente, si se aparta por doquier todo lo inútil? Cap. XIX, ap. 14, pág. 174-

“La honesta desenvoltura se consigue con el trato frecuente con personas honradas y la ejecución en su presencia de todo lo que nos sea ordenado.” Cap. XXIII, ap. 10, pág. 222.

“IX. Respecto al orden económico y político sólo deben conocerlo suficiente para darse cuenta de lo que ven hacer diariamente en la casa y en la ciudad.” Cap. XXIX ap. 6, pág. 281-

“Es nuestro deseo que el Método de enseñar alcance tal perfección, que entre el usual y corriente, hasta ahora, y este nuevo procedimiento didáctico, exista igual diferencia que la que admiramos entre el arte antiguo de multiplicar los libros, mediante la copia, y el arte tipográfico, recientemente descubierto y ya extraordinariamente usado ...” Cap. XXXII, ap. 2, Pág. 301.

Espacio:

Comenio, reiteradamente, abomina del uso de los castigos corporales, de la violencia en los gestos y palabras. El efecto antes buscado por el dolor-terror, es sustituido ahora por la constitución de buenas costumbres, hábitos sanos, Las huellas del correctivo desaparecen; pertinaz, no razonado, automático, el hábito se instaure, la docilidad se enseñorea.

No es casual que Comenio haya redactado reglamentos para el funcionamiento de las escuelas. Es en el marco de estas instituciones, sustentadas en proyectos político-sociales específicos para cada momento histórico, donde operan los docentes, ejecutores de políticas educativas a través de opciones didácticas que se les corresponden. En un trabajo anterior¹⁵ se mostró el carácter disciplinador de las prescripciones al rol docente, en un caso histórico concreto (Argentina, 1976-81) que por sus peculiaridades permite observar con nitidez lo afirmado.

Salvando las distancias –no sólo la cronológica de tres siglos– en ambas situaciones se observa el control de los cuerpos, del tiempo, el orden que se les impone; la normalización por homogeneización de las conductas observadas, en síntesis, el disciplinamiento al que obedecen. Pero esta visión no debe constituirse en apocalíptica, ya que atentos a la propia “Microfísica del poder”¹⁶, éste en su permanente reticulación, en su construcción de relaciones, genera espacios en los que es posible disputarle terreno, organizar alternativas, oponer resistencias.

Tampoco debe suponerse que al citar circunstancias separadas por tres siglos, se está sustentando la idea de absolutas continuidades, acumulaciones mecánicas o sincronías absolutas en las prácticas ni en los discursos didácticos. Sin ir más lejos, en el siglo XVIII, Rousseau provoca una discontinuidad respecto de los planteos comenianos –al menos en ciertos aspectos– ya que resultaría imposible la traslación directa de las prácticas educativas propuestas en el Emilio, a los grandes números de la escuela pública. La pregunta acerca del objeto de la didáctica tampoco puede percibirse como producto de una evolución natural de la disciplina, sino más bien como una ruptura de la mirada que sobre ella se ejercía, para enfocarla desde otro ángulo. De igual manera podrían señalarse ciertas continuidades, aun bajo diversidad de formas, como la que se pasará a analizar. Continuidad de una racionalidad técnica que reviste formas y significaciones distintas en los contextos históricos en que se opera.

La crítica a la tecnología

Comenio enunció su cosmovisión en su “pansoffia”. El mundo aparece allí organizado, ordenado. El principio ordenador supremo es Dios, al que sus criaturas deben tanto amor como obediencia. El conocimiento de las cosas como son, de las leyes que las gobiernan, el hombre puede alcanzarlos siguiendo e imitando a la naturaleza. El entendimiento, desarrollado correctamente, auxiliado por la voluntad, partiendo de los sentidos y por una vía inductiva, permite a la razón descubrir las causas de todas las cosas. Así, el hombre se convierte en dueño y señor de las cosas para disponer de ellas en beneficio propio y de acuerdo a fines legítimos. El hombre nace con aptitud para adquirir conocimiento de las cosas, su entendimiento está en él en germen desde el nacimiento, y puede desarrollárselo, moldearlo e imprimir en él todas las cosas ... a condición de saber cómo hacerlo. Y a partir de esto es que Comenio ofrece en su Didáctica el método que deben seguir los maestros para imprimir los conocimientos en los alumnos, para desarrollar su intelecto desde temprana edad.

A partir de esta propuesta comeniana, comienza la tradición de la didáctica como técnica, como implementación de un proyecto educativo generador de políticas para su ejecución. Al maestro se lo instruye acerca de qué y cómo hacer en relación con: los contenidos a enseñar, su orden y graduación; las características generales de la propuesta metodológica; las formas específicas que adopta en relación a contenidos particulares (lengua, artes, etc.); las formas de disponer ejercicios verbales y escritos y el control de los mismos; las formas de enseñar buenas costumbres. Pero previamente se ha desarrollado el fundamento de todo ello y se concluye con la propuesta de la escuela en cuatro niveles y distintas modalidades, así como también se enuncian los requisitos para comenzar con la práctica de este “método universal”.

Interesa ahora destacar dos cosas que evidencia la lectura de la obra: 1) obedece a una concepción racionalista normativa (orientación del comportamiento del sujeto a partir de una cosmovisión, conocimiento como resultado del esfuerzo individual y no producto social); 2) no propone un “saber hacer” a secas, sino en

“III. Si sentado en el sitio más elevado extiende sus ojos en derredor y no permite que nadie haga otra cosa que tener puesta su mirada en él.” Cap.XIX, ap. 20, pág. 177.

¹⁵ BARCO DE SURGHI, S. “Regulación del rol docente a través de prescripciones institucionales. Argentina 1976.81. Informe de avance I y II, Clasco, Bs. As., 1982-83, Mimos.

¹⁶ FOUCAULT, M “Microfísica del poder”, Ed. La Piqueta, Madrid, 1979.

relación a una finalidad explícita, construida en un proyecto global expuesto. El modelo y la normativa se exponen, al docente sólo le resta ejecutarlo.

Aparece aquí el interés técnico, planteando una organización racional de los medios para alcanzar ciertos fines, pero esos ciertos fines no permanecen desconocidos para el lector de la obra, ni se los circunscribe a otra disciplina pedagógica. Pestalozzi, Herbart, Froebel –por citar algunos ejemplos de los siglos XVIII y XIX– no escribirán “Didácticas” como él, pero al igual que Comenio, generarán obras en las que figurarán apartados dedicados a procedimientos didácticos o a métodos específicos. Tal como en Comenio, no serán prescriptivas sino normativas y normativas sin fundamento. Es, tal vez, una diferencia importante con producciones –en este terreno– del siglo XX.

- Es recién en este siglo cuando comienzan a aparecer textos de didáctica que hacen referencia exclusiva al cómo hacer, indicando que el problema de los fines corre por cuenta de la Filosofía de la Educación, o simplemente obviando el tema. Avanzando más en esta línea, abundan textos dedicados exclusivamente a una técnica (la construcción de pruebas objetivas, o la elaboración de objetivos operacionales v.g.). Progresivamente se opera lo que Sacristán¹⁷ denomina una taylorización del proceso educativo, que lleva a la producción de textos que atienden a pequeños fragmentos del mismo, buscando su máximo rendimiento, su “optimización”.¹⁸

J. Habermas¹⁹ plantea en “La ciencia y la tecnología como ideología” un interesante análisis de la situación de la tecnología en la actualidad. Según este autor, el capitalismo significó un avance en orden a la legitimación de la dominación, que no es buscada en las tradiciones culturales sino que se legitima desde la base del trabajo social, en el que se propone que las relaciones de intercambio operarán en el marco de la equivalencia. Establece así una relación comunicativa como básica para la legitimación. Sobre esta base de la economía de mercado, y “desde abajo”, se legitima la dominación política, dejando de lado la búsqueda de un elemento proveniente de la tradición cultural que opere “desde arriba”. Se instituye así la ideología de la sociedad de mercado. “La superioridad del modo capitalista de producción sobre sus predecesores, tiene las dos raíces siguientes: la creación de un mecanismo económico que hace permanente la expansión de subsistemas de acción intencional-racional y el establecimiento de una legitimación económica mediante la cual el sistema político puede ser adaptado a los nuevos requisitos de la racionalidad originados por estos subsistemas en desarrollo.”²⁰ La sociedad sufrirá una compulsión por la modernización en la que las estructuras tradicionales se subordinarán a una racionalidad instrumental-estratégica.

La secularización avanza, las objetivaciones tradicionales dejan de ser tales. La religión pública, por ejemplo, se convierte ahora en un sistema ético religioso subjetivo, privatizado. Aparece el derecho natural racionalista, que retorna elementos de la tradición pero se permite críticas a ésta, y que actúa con principios como los del derecho formal y el intercambio de equivalentes. Las críticas efectuadas pretenden tener carácter científico y apuntan contra los dogmatismos prevalentes hasta entonces. Surgen las ideologías en sentido restringido que sustituyen a las legitimaciones tradicionales del poder, invocando a la ciencia moderna y justificándose en la crítica de la ideología. Las ciencias van asumiendo un rol Peculiar: producen un conocimiento que puede ser explotado técnicamente y se vuelven, ciencia y técnica, interdependientes.

Desde fines del siglo XIX, los países capitalistas con mayor grado de evolución, muestran a) una fuerte tendencia a aumentar la intervención estatal para asegurar la estabilidad del sistema y b) dependen fuertemente de la investigación y la tecnología que han convertido a las ciencias en fuerza productiva de primera magnitud, así como también en legitimadoras del poder político.

a) La ideología del justo intercambio se derrumba por diversos factores; se necesita pues otra forma de legitimación. La acción de los gobiernos se va a centrar en una función compensatoria de los déficit del libre cambio. “Esta política combina el elemento de la realización, de la ideología burguesa (que sin embargo desplaza la asignación de status según la norma de los logros individuales del mercado al sistema escolar) con un nivel mínimo garantizado de bienestar, que ofrece empleo seguro y un ingreso estable.”²¹ La acción estatal se centra en evitar disfunciones y riesgos al sistema, orientándose a la solución de problemas técnicos en lugar de realizar objetivos prácticos. A su vez, la solución de problemas técnicos no depende de la discusión pública, que puede llegar a entorpecer la acción estatal: es necesaria entonces, una despolitización de la masa de la población. ¿Cómo lograrlo de una manera que no signifique un alto costo social? Para Marcuse la respuesta es: haciendo que la ciencia y la tecnología asuman el papel de una ideología.

¹⁷ SACRISTAN, J. “La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia”, Ed. Morata, España, 1982.

¹⁸ ALBA, A. DE; DIAZ BARRIGA, A.; FOLLARI, R.; KURI, A., REMEDI, E.; RODRIGUEZ A.; RODRIGUEZ, E.; ZAPATA, O. A. “Tecnología Educativa: aproximaciones a su propuesta”, Universidad Autónoma de Queretaro, 1985.

¹⁹ Habermas, J. “Ciencia y la tecnología como ideología.” Ed. Tecnos. Madrid 1986.

²⁰ Op. cit., pág. 350.

²¹ Ib. id., pág. 354.

b) El capitalismo siempre supuso la necesidad de aumentar la productividad mediante recursos tecnológicos, y cuando la investigación industrial logró avances considerables, la misma se nucleó en un solo sistema con la ciencia y la tecnología. Este se constituyó en una fuente de plusvalía, frente al cual la fuerza de trabajo humana reduce su importancia.

En tanto las fuerzas productivas estuvieron relacionadas estrechamente a las decisiones racionales y a las acciones instrumentales de los hombres en la producción, pudieron no confundirse con el marco institucional en el que operaban, pero al institucionalizarse el progreso científico-técnico, los hombres pierden la conciencia de la división entre trabajo e interacción.

Aunque los intereses sociales determinan todavía la dirección del progreso técnico, los mismos definen al sistema social como una totalidad, coincidiendo con el interés por mantener el sistema, por lo que el desarrollo del sistema parece ser determinado por el progreso científico-técnico. “Un logro singular de esta ideología es separarla comprensión de la sociedad del marco de referencia de la acción comunicativa y de los conceptos de interacción simbólica, para reemplazarlos por un modelo científico. De este modo, la autocomprensión culturalmente definida de un mundo social de la vida es reemplazada por la autocosificación de los hombres en categorías de acción intencional-racional y conducta adaptativa.”²²

Así también puede observarse en sociedades industriales avanzadas, una sustitución de la norma que rige las conductas, por el gobierno de las mismas mediante estímulos externos, reprimiéndose así la dimensión ética.

Este apretado resumen de las ideas de este autor, pueden permitir algunas reflexiones acerca de cuestiones didácticas. Como es ya sabido, el positivismo ha dejado profundas huellas en la formación de docentes –al menos en Latinoamérica.

El ensalzamiento del valor de la ciencia ha sido una constante en lo que va del siglo, con lo que se allanó el terreno, para la instauración de tecnologías en la educación, por su estrecha vinculación y/o fundamentación en lo “científico”. A su vez, la relación del aparato educativo con el sistema productivo –no siempre feliz ni correctamente aceptada– permitió permeaciones de valoraciones y puntos de vista relacionados con la técnica, que facilitaron la inserción de un discurso de la ideología científico-tecnológica en los sistemas educativos. Si bien el uso de “aparatos y máquinas” en educación, no está muy extendido en Latinoamérica, es erróneo considerar que la tecnología consiste sólo en eso.²³ La segmentación del proceso educativo, de los medios empleados por el docente como una forma de “optimización” del proceso educativo, el desprendimiento de la relación entre medios y fines, el interés por los “productos terminales”, la aplicación de modelos cibernéticos al proceso de planificación y ejecución en educación; el desinterés por las acciones comunicativas; los controles externos y la estimulación también externa de las conductas, con el aditivo de premios a su buena ejecución; las formas mecánicas de evaluación, son algunos de los aspectos que pueden señalarse en relación al avance de la tecnología como ideología en este terreno. El docente ejecutor de técnicas con aval científico (aunque no comprenda sus fundamentos), su paulatino extrañamiento de los instrumentos que emplea en su tarea, la compulsión por obtener mejores resultados (y en mayores cantidades) de sus alumnos, su avidez por nuevos métodos en cuya autoridad apoyarse, sin reflexionar sobre ellos, sin buscar formas propias de llevar adelante su trabajo; el cúmulo de gráficas y estadísticas que confecciona –a veces sin poder interpretarlas y sin saber a dónde van sus resultados, pero que le brindan la falsa ilusión de “cientificidad” legitimadora–, son otras muestras que aportan en igual sentido.

En torno al objeto de la didáctica

Parece pertinente hoy, preguntarse acerca del objeto de esta disciplina, tanto como cuestionarse acerca de las características que reviste la práctica en la que la didáctica entiende.

Magda Bécker Soárez²⁴ plantea en el trabajo citado, la aparición en Brasil, en los años '80, de un interés creciente por reproblematicar la didáctica, en su objeto y contenidos, habida cuenta de las relaciones que la misma guarda con una práctica de carácter marcadamente ideológico. Coincidiendo con la autora, no es posible admitir como objeto de la didáctica, el binomio enseñanza-aprendizaje, aceptando como indiscutida la relación entre ambos términos del par, y como irrelevante la cuestión del contenido a enseñar-aprender. Este en realidad trío' a su vez, muestra superposiciones con otras disciplinas. El aprendizaje es objeto de la psicología, a quien la didáctica se vuelve en busca de soportes teóricos, de resultados de

²² Ib. id., pág. 357.

²³ Para una visión crítica de la tecnología educativa ver. ALBA, A. de et. al., op. cit.

²⁴ BECKER SOARES, M. “Didáctica, una disciplina en busca de su identidad” en revista A.N.D.E., Año 5, N° 9, pág. 39-42, Brasil, 1985.

investigaciones en los cuales apoyar sus asertos. Pero el aprendizaje estudiado a nivel de laboratorio, con seres humanos o animales, con contenidos diversos, ¿responde realmente a las características del aprendizaje en la clase escolar? ¿Quiénes son los sujetos de laboratorio y quiénes los aprendices del sistema escolar? Las matemáticas tienen su propia estructura interna, como campo de conocimiento científico, su lenguaje de enunciación, su ordenamiento y secuencia propia. Ese saber científico, ¿es el mismo que presenta la escuela a sujetos concretos en situaciones específicas? La legitimidad demandada a las matemáticas eruditas, ¿es la misma a aplicar a los contenidos de enseñanza que recibe de una forma determinada el alumno? O la “transposición” analizada por Chevallard nos muestra que en realidad se trata de conocimientos distintos? ¿Se puede “enseñar” sin contenido y sin analizarlos modos de aprender del “enseñado”? Tal vez esto fuera posible si “enseñar” se atuviera al significado corriente del término: mostrar sin permitir la apropiación por parte del otro.

En páginas previas se ha advertido cómo la didáctica surge casi paralelamente a la aparición de la escuela pública europea. Las prescripciones que elabora de allí en más, son válidas para ser consideradas dentro de la sala de clase. Pero ésta, como lugar de confluencia de sujetos diversos, portadores de representaciones sociales variadas; enmarcados en una institución –la escuela– encargada de la concreción de un proyecto social específico, en una situación histórica concreta, esta clase en la que el hábitat adopta una disposición particular, donde un docente con una historia profesional y personal desarrolla su trabajo, opera sus estrategias en relación con los alumnos, los contenidos y la institución, no ha sido investigada desde la didáctica. A lo sumo, resultados de investigaciones sociológicas, psicológicas, psicosociales, psicolingüísticas, de psicología genética, etc., en un arriesgado salto de poca consistencia epistemológica, han sido convertidos en fundamento de la prescriptiva didáctica, han generado modelos operativos para el docente.

Una primera aproximación permitiría afirmar que el objeto –a construir, ciertamente– partiría del reconocimiento del fenómeno constituido por ese desconocido acontecer cotidiano que es la clase escolar. Aquí puede plantearse, no obstante, una alternativa. La tradición pedagógica anglosajona no incluye el término didáctica, sino que en este siglo ha planteado los problemas de aprendizaje en el aula, en el contexto de la Psicología de la Educación, y los de los contenidos, en la teoría del currículo. Es este último término el que puede presentar dudas, ya que la polisemia adscrita al vocablo impide otorgarle un sentido unívoco. Si en él se incluyen, por ejemplo, no sólo los contenidos, objetivos, experiencias de aprendizaje que la institución brinda, sino también las prácticas escolares tales y como ocurren –en correspondencia con las intenciones manifiestas o no del currículo oficial, o en resistencia u oposición al mismo– este currículo así concebido podría, eventualmente, ser considerado como objeto de la didáctica.

Estudios como los de Stubbs y Delamont²⁵ y Jackson²⁶ –por citar algunos– aportan al conocimiento de lo que ocurre en las aulas, pero siendo el enfoque de estos autores el correspondiente al interaccionismo simbólico, reducen a una visión microcósmica la cuestión. Pareciera así que las relaciones en el aula tienen su propia legalidad, escindida de la institución impermeables a las relaciones sociales extraescolares. Muchos de estos trabajos informan acerca de lo que ocurre en el aula, pero sin preguntarse por qué ocurre de esa manera.²⁷

Los trabajos que indagan lo que acontece en la sala de clase, han sido realizados por sociólogos, psicosociólogos o sociolingüistas, marcando el profundo interés que el aula ha despertado desde la década del '60 en adelante, especialmente en los sociólogos de la educación. Si a ello se une la irrupción de la etnometodología en la realización de investigaciones sobre el tema, se podría pensar que la clase es ya un objeto de estudio de otras disciplinas y que la didáctica nada tiene que aportar a su construcción y apropiación. Sin embargo, el sociólogo o el psicosociólogo, cuando analizan la clase^{28 29}, no se interesan por la metodología que emplea el docente, la concepción pedagógica sobre la que se apoya, la relación entre el contenido y la metodología o la articulación de la misma, ni por la forma didáctica en que el docente organiza su estrategia cuando enfrenta ciertos momentos de “negociación” en el aula. “La interacción

²⁵ STUBBS, M.; DELAMONT, S. (Eds.). “Las relaciones profesor-alumno”, Ed. Oikos-Tau, S.A, Barcelona, 1978.

²⁶ JACKSON, P. “La vida en las aulas”, Ed. Mareva, España, 1978.

²⁷ Para una crítica a este enfoque ver.

TENTI FANFANI, E. “La interacción maestro-alumno: discusión sociológica”, Revista Mexicana de Sociología, Año XLVI/Nº 1, Enero-Marzo'84. Inst. Invest. Soc./U.N.A.M., pág. 161.

²⁸ MOLLO BOUVIER, S. “De la sociologie a la psychosociologie de l'education”, Revue Francaise de Pedagogie, Nº 78, Janvier-mars 1987, pág. 65.

²⁹ HENRIOT. VAN ZANTEN, A; DEROUET, J. L.; SIROTA, R. “Approches ethnographiques en sociologie de l'education: l'école et la communauté, letablisement, scolaire, la classe”, Revue Francaise de Pedagogie, Nº 80, Juil-sept. 1987, pág. 69.

didáctica”, considerada por Brousseau³⁰ como “el conjunto de relaciones establecidas explícita y/o implícitamente entre un alumno o grupo de alumnos, un cierto medio (que comprende eventualmente instrumentos u objetos) y un sistema educativo (el profesor) con el objetivo que los alumnos se apropien de un saber constituido o en vías de constitución”, no aparece en el horizonte de intereses de los sociólogos. Tampoco lo hace el proceso de interiorización de los aprendizajes y la consiguiente modificación de la estructura cognitiva del alumno. La clase pues, concita “miradas” diferentes, desde ángulos e intereses distintos.

Es de destacar que las miradas “micro” corren algunos de los riesgos ya señalados para el interaccionismo: crean la ilusión de una autonomía total de la clase, sin reparar en lo señalado por Trottier³¹ a propósito de la nueva sociología de la educación en Gran Bretaña: “no han tenido en cuenta el hecho que las interacciones de los agentes del sistema escolar están situadas en una organización social compleja y están encuadradas por políticas educativas explícitas o implícitas, que sobrepasan el cuadro inmediato de la clase y de la escuela”. Destáquese, una vez más, que la relación entre didáctica y política educativa es recurrentemente escamoteada.

Las miradas macro, por su parte, pueden hablar de la función innegablemente reproductora de la escuela, condenándola a ser sólo eso, reproductora, e ignorando las formas de resistencia que en las aulas concretas puede operarse, y más aún, desconociendo la realidad de lo que ocurre en las aulas.

Ambas miradas se desentienden de los contenidos de aprendizaje, su presentación, articulación, su puesta en formas didácticas. A lo sumo, estos tópicos interesan desde el ángulo de distribución de poderes y saberes, o como tema de una situación interactiva.³²

Volviendo al punto de partida

Cerrando ya el trabajo, y respetando las prescripciones didácticas, es menester retomar el punto de partida. Comenio planteó la didáctica como una cuestión técnica. Hoy, autores como Chevallard³³, Douady y Artigue³⁴, plantean la didáctica de las distintas disciplinas como una “ingeniería didáctica”. Esta expresión aparecida en Francia en 1982 “para designar y dar status a toda una categoría de productos didácticos elaborados por los investigadores... trata de situaciones de aprendizaje adaptadas a los marcos teóricos desarrollados por la investigación y destinadas a jugar el rol, para los alumnos, de génesis artificial de conceptos matemáticos y de las cuales los investigadores quieren controlar las condiciones de aprendizaje y apropiación”. Si agregamos a este concepto las afirmaciones de Chevallard que figuran en la obra citada³⁵, se advierte que el docente debe aplicar las soluciones halladas por el investigador (¿habrá sido o es docente? Y si no, ¿quién es el investigador?), soluciones que lo eximen de interpelarlas porque son producidas sobre bases científicas, y que tampoco lo enfrentan con la pregunta de por qué enseñar esto de esta manera, para qué y por qué lo enseña. No resulta difícil replantear aquí la perspectiva esbozada en páginas anteriores, a partir de los planteos de Habermas. Es decir, esta posición de la ingeniería didáctica puede ser vista como un claro exponente de la razón tecnológica en el campo educativo.

Si aún no está claro el objeto de estudio de la didáctica, menos se puede afirmar que la misma sea una técnica o no. A ningún docente, a ningún teórico de la educación se le escapa, el hecho que –al menos

³⁰ BROUSSEAU, G. “Ingenierie didactique. Actes de la seconde école d’été de didactique des mathematiques”, IREM, d’Orleans, 1982, citado por DOUADY, R.; ARTIGUE, M. “La didactique des mathematiques en France”, Revue Francaise de Pedagogie, N° 76, 1986, pág. 76.

³¹ TROTTIER CI. “La ‘nouvelle’ sociologie de l’éducation en Grande-Bretagne: un mouvement de pensée en voie de dissolution?”, REVUE FRANCAISE DE PEDAGOGIE, N°79, 1987, pág. 5.

³² DOUADY, R.; ARTIGUE, M. Op. cit, pág. 72.

³³ CHEVALLARD, Y. “Sobre la ingeniería didáctica”, Julio, 1982, Mimeo.

³⁴ DOUADY, R.; ARTIGUE, M. Op. cit, pág. 79.

³⁵ “Una de las dificultades que caracterizan el concepto de ingeniería, dificultad que puede llegar a ser en la práctica un obstáculo importante, porque tiende a variar el concepto de su sustancia, es que si bien el trabajo del ingeniero debe someterse a la interpelación científica para existir en tanto tal, sigue siendo, por naturaleza, no enteramente transparente a la elucidación científica. En efecto, la ingeniería tiene por finalidad responder a preguntas tratando de transformarlo real (la naturaleza), articulando la teorías lo real por medio de un agregado que nunca es una simple realización de la teoría puesto que la sobrepasa empíricamente cubriendo prácticamente (y sin siquiera tomar conciencia de los vacíos que llena) las insuficiencias de nuestro conocimiento teórico de la realidad. Por su acción técnica el ingeniero resuelve prácticamente (mediante tanteos, ensayos, azares felices, experiencia empírica de las situaciones) problemas que tal vez no son planteados como tales (es decir, como problemas teóricos) y que aparecen inicialmente como “simples” dificultades prácticas. En este aspecto anticipa a la ciencia, pero sin saber exactamente ni cuándo ni cómo.”

CHEVALLARD, Y. Op. cit., pág. 2.

hasta el presente– todo acto educativo concreto implica una intervención y alguna forma de control del mismo. Y por el momento, no parece que esto vaya a cambiar. Si la enseñanza no se concibe como una tarea de pura inspiración, es obvio que debe ser planificada de alguna manera, que se debe disponer (por parte del docente) de recursos para llevar adelante lo planificado, y de otros, por si los previstos no resultan en la emergencia de su puesta en práctica. Habrá que disponer de recursos para que el docente, sobre la marcha, realmente o rectifique su propuesta en vista a los avances y/o dificultades de los alumnos y que pueda informarle e informarse de cuáles han sido los aprendizajes realizados por ellos.

Y alguien –en términos de disciplinas, no de personas– debe ocuparse de todo ello. Para algunos –y que se disculpe la humorada– es el caballero inexistente,... que resultó ser una dama (parafraseando a Italo Calvino), porque el menester resulta poco académico y excesivamente doméstico. Pero el menester en cuestión no es irrelevante para quien enfrenta la práctica cotidiana en el aula. Y aquí radique, tal vez, el quid de la cuestión. Entre las urgencias de lo cotidiano y las lógicas demoras de la construcción teórica, está ese actor social que es el docente.

La didáctica es, en la formación docente, una de las asignaturas que más que con su prescriptiva, con el enfoque que adopte, con los planteos que genere, puede contribuir a suscitar una modificación en el quehacer del docente. Presentada como un conjunto de instrumentos no cuestionables, como una perspectiva de rígida prescripción, genera actitudes acríticas, introduce en una variante tecnológica.

Si en lugar de ello se la presenta no como el lugar de las absolutas certezas sino como la intención 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 actividad creadora, no enajenante y mecánica, se habrá dado un paso adelante en este terreno. Si el docente pudiera plantearse así que su título no lo instituye de una vez para siempre como docente, sino que serlo es un proceso de construcción permanente –como lo es también el de constitución de una disciplina– podría, con su accionar y con la reflexión crítica sobre el mismo, colaborar en la construcción de ese problemático –y por ahora inasible– objeto de la didáctica.