

Una mirada sobre las relaciones entre didáctica y enseñanza

Conferencia de **Daniel Feldman**

*Licenciado en Ciencias de la Educación
Docente e investigador de la
Universidad de Buenos Aires*

*El texto presentado a continuación fue preparado por el Lic. Feldman en base a su conferencia pronunciada en el marco de la presentación del 19º número de la revista *Diálogos Pedagógicos* el día 18 de mayo de 2012.¹*

A través de un planteo que descansa en la reutilización y la mejora más que en la innovación, Feldman propone trascender las miradas centradas en la interacción singular entre profesores y alumnos para articular sus propuestas en términos de políticas de enseñanza.

Este trabajo refleja preocupaciones que son producto de mi participación tanto en el mundo académico de la educación como en el mundo profesional de la educación. Se expondrá, básicamente, un punto de vista por lo que todo lo que se diga es materia opinable y forma parte de debates más amplios sobre la articulación de acciones y políticas en el ámbito de la educación.² El principio que orienta mi argumentación es que resulta necesario redefinir las tareas de la didáctica como dis-

¹ Cabe aclarar que este texto fue revisado y modificado por el autor a los fines de su publicación (nota de la editora).

² El punto de vista que se sostiene en este trabajo fue presentado con cierta extensión en Feldman, 2010.

ciplina inscribiéndolas en el marco del proceso de escolarización. En ese sentido, se propondrá que su propósito principal es trascender las habituales miradas centradas en la interacción singular entre profesores y alumnos para articular sus propuestas en términos de políticas de enseñanza que consideren los problemas y la escala de funcionamiento del sistema educativo. Para poder enfrentar con plenitud estos problemas será necesario revisar formas habituales de pensar la mejora escolar, y relacionar sus objetivos con los recursos disponibles en las formas básicas de la enseñanza escolar, con las fuerzas realmente existentes y teniendo especialmente en cuenta la capacidad de diálogo de los dispositivos didácticos con las reales capacidades de las escuelas para utilizarlos.

Partiré, entonces, de la idea de que ocuparse de la relación entre una disciplina como la didáctica -tanto un cuerpo de conocimiento como un cuerpo de concededores- y la enseñanza adquiere mayor sentido cuando se la trata en el marco del proceso de escolarización que es, hoy en día, la forma principal de educar en nuestras sociedades. No fue siempre así. La escolarización tiene un tiempo breve como proceso histórico, no más de dos siglos, si consideramos que se cuenta con registros de procesos educativos de hace miles de años. Este dato a veces se soslaya porque, como es el modo hegemónico de enseñar, se lo asume como una realidad natural. Sin embargo, a mi juicio impone unas coordenadas bastante definidas para analizar la relación entre didáctica y enseñanza. Dicho de otro modo: en un marco genérico la posibilidad de pensar las relaciones entre el trabajo didáctico y las prácticas de enseñanza goza de libertades que se diluyen cuando esa relación se considera dentro del marco de restricciones que sufre cualquier práctica encuadrada en el dispositivo de la enseñanza escolar moderna.

Si se observan pinturas sobre instrucción infantil entre finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII³ se observan algunos rasgos comunes. En primer lugar, no hay un centro único, hay una innumerable cantidad de centros de actividad; segundo, no todas las actividades parecen escolares; tercero, los adultos parecen prestar atención solamente a lo que suce-

³ Por ejemplo "El maestro de escuela" de Adriaen Van Ostade, 1662 o "La escuela de pueblo" de Jan Steen, 1670. Pueden verse en www.wga./index1.html

de en su entorno inmediato, como si no existiera la idea de que quien enseña puede dirigir la actividad completa de manera simultánea. Trilla (2002, p. 62) llamaba a este tipo de situación "el espacio confuso" o "el aula caos". Aunque en nuestras aulas sucedan muchas cosas al mismo tiempo no adoptan esta forma y si eso sucediera el director llamaría al maestro, pediría su cuaderno de actuación, tendrían reuniones o se iniciaría un sumario. Pero hacia finales del siglo XVII la idea existente y la práctica real en torno a lo que se llamaba escuela era una práctica muy distinta a lo que hoy llamaríamos escuela o educación. Podemos decir que era una situación en la cual no había centro de la clase, actividad unificada, un espacio específico para la enseñanza ni formas de gradación. Cien años después las escuelas empiezan a tomar otra forma. Las aulas lancasterianas, por ejemplo, mostraban filas regulares, ocupadas por alumnos con similares niveles de desempeño que se instalaban en espacios especializados y se mantenían rigurosos sistemas de control e instrucción por parte de monitores dirigidos por un maestro. Aunque en el sistema lancasteriano, o de educación mutua, no se utilizaba la idea de un único centro de actividad, ya que se procedía por "cascada", el espacio

comienza a estar extraordinariamente ordenado, se regulariza. En forma paralela se encuentra en desarrollo otro sistema de enseñanza: los grupos se homogeneizan por nivel y en la sala de clases un maestro único instruye y ejerce el control del trabajo de todos los niños de manera simultánea, principalmente mediante técnicas de exposición o mostración e interrogatorio. La distribución de los alumnos según edad y competencias se acompañaba por la gradación del conocimiento establecida por el currículum. Esta es básicamente la estructura de la escuela actual y a partir de su consolidación, con la creación durante el siglo XIX de los sistemas escolares nacionales, no ha cambiado tanto en lo estructural.



Lic. Daniel Feldman

La expansión de la enseñanza escolarizada fue sumamente veloz. Probablemente pocas innovaciones de escala social hayan logrado tal asentamiento y expansión en tan corto tiempo.

po. Esa forma de enseñar y esa estructuración sistemática y sistémica, tomada por los estados nacionales como parte de su proceso de consolidación, parece haber dado respuesta a algún problema importante que necesitaba resolución y que buscaba los medios técnicos para poder ser resuelto. Esto explicaría su extraordinario éxito. Las aulas actuales ya no son así pero la estructura básica no ha cambiado radicalmente. Eso sucede, en mi opinión, porque esa forma sistemática de enseñar sigue dando respuesta al problema que la originó. Se deja de lado aquí la discusión pedagógica en torno a si la escuela que conocemos está llegando a su fin. Otros pueden discutir mejor que yo esta cuestión, pero lo claro es que hoy en día la escuela sigue siendo la principal forma de educar porque es la que ha dado respuesta al problema de la universalización de la educación. Se conocieron formas educativas que trataron de dar respuesta al número creciente de alumnos. Pero fueron los sistemas nacionales de educación el instrumento para cumplir el principio comeniano de lograr un artificio universal para "enseñar todo a todos", planteado en 1650 y resuelto a partir de 1850. Y el problema de la educación universal se plantea porque forma parte de las condiciones para la existencia, asentamiento y consolidación de los estados modernos.

Puede decirse, como primera síntesis, que la escuela tal como la conocemos es el resultado de un creciente ordenamiento, regulación y tecnologización del proceso de educar que está ligado con la escala de los alcances educativos. Mi hipótesis a lo largo de esta exposición será que la didáctica, si quiere servir para algo, tiene que tener en cuenta este hecho. En ese marco el principal problema didáctico no es la enseñanza interactiva, esto es cara a cara, sino el de los grandes sistemas de enseñanza. Al poner las tareas de la didáctica en este contexto de universalización de los procesos educativos, yo diría que sus tareas experimentan un cambio. Su pregunta ya no es tanto cómo trabajar sobre la enseñanza, sino cómo ayudar a que se enseñe en grandes sistemas de enseñanza o, si me permite la expresión, en grandes sistemas de producción de aprendizaje.⁴

«Ocuparse de la relación entre una disciplina como la didáctica [...] y la enseñanza adquiere mayor sentido cuando se la trata en el marco del proceso de escolarización.»

⁴ Esta idea fue desarrollada en Feldman, 1999.

Para algunas sensibilidades, términos como "tecnología" o "producción" suenan antipáticos cuando se incluyen en el discurso pedagógico. Pero, tomando en cuenta cómo las cosas se plantearon hasta aquí, puede decirse que la escuela hace con relación a la educación lo que la sociedad hace con otros procesos sociales para responder a problemas en la escala de la provisión de bienes o servicios: los tecnifica. Por cierto, el *prêt-à-porter* (el "listo para usar") no es igual que la alta costura pero permitió expandir la indumentaria de cierta prestancia, calidad o belleza, para mucha más gente que la alta costura individual y artesanal.

Una consecuencia de aceptar que el problema didáctico es el de la enseñanza universalizada, realizada en grandes sistemas escolares, es que se debe considerar la vigencia de un campo de restricciones. Las posibilidades de creatividad e innovación a escala experimental o piloto son muy superiores, como lo sabemos todos, a las que pueden encontrarse en el conjunto del sistema. Allí los márgenes de creatividad y de innovación empiezan a restringirse y limitarse. Es dudoso que el manejo y el progreso de un conjunto grande se pueda lograr por una suma de pequeños emprendimientos. Sin embargo, esta es la manera en que se está encarando el trabajo didáctico en los últimos tiempos: emprendimientos ligados con un campo de conocimientos, emprendimientos ligados con una didáctica de base teórica prestigiosa, emprendimientos ligados con un principio, como por ejemplo el aprendizaje grupal entre pares. Pequeños emprendimientos acompañados por la gran preocupación de cómo podrían incidir en el conjunto. Trataré de argumentar que, probablemente, haya algo de errado en la idea básica de que es posible hacerlo en la escala piloto y después generalizarlo.

Diría que, quizás, parte de lo que pasa ahora en la difícil relación entre el campo de la didáctica y la enseñanza es que muchos de los planteos didácticos se basan en preguntas que no son totalmente correctas. Entre ellas "¿cómo puedo enseñarle a este alumno?". Este es un enfoque de interacción "cara a cara" muy fortalecida por la tradicional base psicológica que ha sustentado los planteos didácticos. La mayoría de las psicologías consideran individuos o pequeños grupos lo que obviamente ha conducido a la didáctica a un modo de mirar la enseñanza que se reduce a las interacciones. Esto es cierto para el que enseña, pero el que hace didáctica tiene que tener en mente el sistema institucional de enseñanza. Pero adoptar

este punto de vista no es sencillo cuando creemos que para hacer didáctica hace falta una teoría no didáctica como puede ser una psicología. No importa cual sea, la lista de proponentes es muy larga.

Las propuestas de base sistémica de los '50 y los '60 se han hecho, en parte, la pregunta correcta porque su propia teoría las llevaba a eso. Pero se ha combatido mucho contra esas corrientes y costó reconocer que, más allá de las respuestas que dieron, tenían en mente la necesidad de generar un sistema de instrucción razonable que pudiera utilizar una enorme cantidad de personas. Las respuestas que ofrecieron se pueden discutir, pero es evidente que teniendo una pregunta correcta la respuesta puede ser equivocada pero podrá corregirse. Sin embargo tres tendencias que, en mi opinión, confluyen actualmente en el campo pedagógico argentino dificultan articular las preguntas y los problemas de trabajo pertinentes. Dicho muy brevemente, una es el *sesgo académico de la actividad pedagógica*; dos, los *prejuicios contra los enfoques instrumentales y los componentes técnicos*; y la tercera, a la cual no me referiré aquí, un *movimiento a la epistemologización de la didáctica y el currículum*. Veamos los dos primeros puntos que, a mi juicio, están relacionados.

La pedagogía no fue siempre una cuestión de académicos y universitarios. Era un problema de educadores: una reflexión teórico-práctica-filosófica sobre los problemas del quehacer educativo. Pero el correr del siglo XX vio nacer progresivamente a grupos académico profesionales que comenzaron a pensar sobre educación desde las universidades y a intervenir sobre ellas desde ámbitos distintos que la enseñanza. Con la aparición de las carreras de Ciencias de la Educación, hacia los años sesenta en la Argentina, surge un nuevo ámbito de circulación de teorías y se constituye un nuevo sector profesional que intermedia entre la teoría pedagógica, la actividad pedagógica y la práctica de enseñanza. Este sector se caracteriza por varios rasgos que quisiera señalar. Por un lado, se forman por fuera de lo que serán sus espacios de intervención. Van a realizar una actividad que principalmente tiene como destino alguna parte del sistema escolar, sin embargo se forman por fuera de él y no necesitan pertenecer a él en ningún momento de su vida profesional. Otras profesiones no proceden de tal manera, necesitan formar a su gente dentro del espacio de intervención al que se dirigen. En segundo lugar, el especialista en educación no trabaja con una comunidad profana sino

con otros profesionales. Un médico trabaja con pacientes que no necesitan entender sobre medicina, pero los pedagogos trabajamos con profesores que poseen su propio cuerpo teórico y práctico sobre la tarea. Por último, los especialistas son grupos que suelen manejar formulaciones más abstractas y más teóricas para pensar los problemas escolares. Esto sucede, en ocasiones, a expensas de los propósitos pedagógicos utilitarios. Anticipándome a posibles objeciones sostendré al final de este trabajo la idea de que la pedagogía sólo tiene sentido si es útil, si sirve para mejorar el esfuerzo educativo según la dirección que se pretenda imprimirle. Esta es una cuestión siempre en debate y los propósitos podrán variar, pero, desde mi perspectiva, la didáctica tiene que ser capaz de servir eficazmente a los propósitos que se propongan las comunidades interesadas y con derecho legítimo a decidir sobre la educación y no solo plantear un horizonte de posibilidades alcanzables en algún futuro venturoso o en un conjunto restringido de instituciones escolares.

«El principal problema didáctico [...] ya no es tanto cómo trabajar sobre la enseñanza, sino cómo ayudar a que se enseñe [...] en grandes sistemas de producción de aprendizaje.»

Un ejemplo de lo que he llamado el sesgo crecientemente académico de la actividad pedagógica se puede apreciar en los planes de estudio de la educación primaria. Desde 1880 hasta 1970 puede verse que las comisiones elaboradoras estaban formadas por directores, profesores o supervisores. A partir de 1970 el personal que está a cargo de la definición de los estudios escolares pasa a ser otro, ya no es más gente del sistema. Ese mismo proceso se expresa en la formación docente, la capacitación o la elaboración de libros didácticos. Ligado con esto es bastante notable cierto prejuicio antitécnico por parte de muchos integrantes de estos grupos. La técnica aparece como un elemento reñido con los altos principios de las interesantes teorías que conocemos y de los altos ideales pedagógicos. Diría que esta tendencia no parece compatible, por ahora al menos, con ciertos rasgos de la tarea didáctica, que trataré de revisar.

Mi primer punto al respecto es que la didáctica es una forma de intervención que retoma las condiciones de la actividad política en su sentido más general. Es asimilable a la actividad política porque, claramente, es una actividad destinada a resolver problemas sociales. Una política se fundamenta en un estado de cosas y no sólo en un estado deseado. Cuando se lleva

adelante una política no sólo se tiene en cuenta aquello que se desea, sino que se relaciona lo deseado con el estado real de las cosas.⁵ De otro modo la política no es política, es utopía, que será muy interesante, marcará un norte, expresará nuestros deseos y nos movilizará emocionalmente pero no ofrece una alternativa para orientar las acciones inmediatas. Para saber qué hay que hacer mañana es necesario articular los grandes propósitos con el estado real de la situación. Además de diagnosticar los males se deben buscar en la situación actual los recursos para su modificación ya que no hay otra manera de proceder que no sea desarrollar lo nuevo con los instrumentos de lo actual.

En ese sentido la didáctica es una actividad práctica, en el sentido tradicional de *praxis*. Una idea desde el punto de vista práctico no se posiciona como adecuada sólo por la elección moral que la sustenta -que de por sí es importante- sino, en la tradición de la *praxis*, por la prudencia para la acción correcta y por la capacidad para concretarla. Aristóteles complementaba la *praxis* y su forma de reflexión que era la *phronesis*, con la habilidad, la aptitud para hacer las cosas.⁶ De nada sirve la deliberación práctica y el juicio moral si no se puede llevar a cabo la decisión tomada.

Pero en la medida en que priman marcos teóricos de referencia fuertes existe, muchas veces, la tendencia a cuidar principalmente la coherencia con el marco teórico valorativo para validar las opciones. O sea, el juez no es tanto lo que sucede en la realidad sino lo que la teoría adoptada como marco metodológico, de opciones y valores, indica como bueno. Parece que no importara tanto su capacidad para influir en los eventos o dirigir efectivamente las prácticas y se persiste en esas ideas más allá de que sus resultados no sean los necesarios.



Parte del staff de *Diálogos Pedagógicos* y docentes de la Facultad de Educación de la UCC junto al Lic. Feldman

⁵ Un punto de vista desarrollado por Joseph Schwab (1974) y relacionado, desde mi punto de vista, con el modo en J. Dewey (1916/1967) definía en *Democracia y educación* los buenos fines educativos.

⁶ Aristóteles expone estas distinciones en el Libro VI "De las virtudes intelectuales" de la *Moral a Nicómaco* (1957).

Además, cuando se trata de propósitos escolares el valor práctico se mide en términos de una influencia importante a lo largo del tiempo en un número creciente y significativo de personas, de prácticas y de escuelas. Aunque generen una base de información y de antecedentes, es relativo el valor de proyectos de innovación que duran un par de años mientras está el financiamiento externo, los especialistas y el equipo y luego languidecen cuando el andamiaje desaparece. Por eso creo necesario dejar de buscar la validación de las propuestas en un marco teórico metodológico y valorativo y empezar a aceptar más la validación en términos pragmáticos. Un enfoque relacionado con el eclecticismo, la deliberación y el instrumentalismo.

Un ejemplo de ese enfoque se puede encontrar en el libro de Perkins (1997) *La escuela inteligente*. En él el autor propone la "teoría uno" que es muy sencilla: "la gente aprende más cuando tiene una motivación y una oportunidad razonable para hacerlo". Esto es todo. Para que la "teoría uno" funcione hay cuatro condiciones: información clara, práctica reflexiva, retroalimentación informativa y fuerte motivación intrínseca y extrínseca. El enunciado es muy simple pero, sin embargo, didácticamente muy potente. Son principios que no requieren un fundamento fuerte, sino que recogen lo que tienen de bueno distintas maneras de enseñar. No importa si se trabaja por descubrimiento, instrucción didáctica, por método de casos o presentando un proyecto, una buena estrategia de enseñanza tiene en cuenta y provee estas condiciones. Consideremos, sino, un conjunto de principios relacionados con lo que puede denominarse *disponibilidad para aprender*. ¿Qué genera la disponibilidad para aprender? Primero, un ambiente donde pueda existir confianza y autoestima. El aprendiz tiene que confiar, saber que lo que haga va a tener alguna valoración. En segundo término, un enfoque de aprendizaje adecuado, lo que está relacionado con el enfoque de enseñanza. O sea, que el tipo de cosas que se espera de los estudiantes sea adecuado a sus posibilidades y a su manejo de las tareas exigidas. Hoy en día buena parte del problema de las propuestas didácticas es que proponen consignas y tareas complejas y se olvidan del sencillo hecho de que los niños deben ser enseñados a responder esas consignas y a realizar esas tareas. Muchos enfoques actuales, más centrados en la creatividad y el descubrimiento que en la sistemática y la ejercitación, parecen suponer que se puede avanzar sin que se haya generado un

orden de trabajo y maneras claras y pautadas de encarar las actividades. Los alumnos ¿realmente comprenden las tareas que se les están proponiendo? En tercer lugar, es necesario asegurar los factores de dominio, claridad en los propósitos y objetivos de la actividad, tiempo suficiente, material adecuado a las capacidades. Por último, aprender haciendo. Aprender haciendo puede querer decir muchas cosas. No se debe confundir "aprender haciendo" con que los niños estén en permanente actividad observable. Una clase expositiva puede estimular el aprendizaje si la exposición está bien diseñada, si dialoga suficientemente bien con lo que saben los estudiantes, si brinda información clara, etc.

Como puede verse son reglas muy sencillas. No pertenecen a una escuela teórica, pueden pertenecer a muchas, pero claro, en un enfoque más bien ecléctico, no importa tanto el fundamento como la capacidad de los dispositivos didácticos de operar adecuadamente. No se considera a las posiciones como fundamentos sino que se las toma como instrumentos y no se las evalúa en sí mismas sino por su capacidad de resolver un problema o una situación. De otro modo sería como preguntarse si vale más una pinza que un destornillador. Seguramente quien deba decidir sobre el asunto solo podrá responder si averigua el problema o la situación en que deberían ser utilizados. Esta es una manera de pensar la didáctica y sus teorías: como cajas de herramientas, cosas que sirven para hacer cosas y que deben ser evaluadas en ese sentido. Los ejemplos que señalé funcionan, en mi opinión, con ese principio. No es que detrás no haya teorías. Pero son leídas con la idea de ver qué es lo que cada una aporta para esos principios. En última instancia, quien hace didáctica es un usuario activo de las teorías que tiene a disposición pero siempre pone la resolución de los problemas de la enseñanza institucionalizada en el centro de la escena.

Podría decirse que el uso mejorado y potenciado de aquello que ya se sabe hacer sea, quizás, uno de los rasgos relevantes para promover cambios en las escuelas y en la enseñanza. Como puede verse, este planteo descansa en la reutilización y en la mejora más que en la innovación. Hans Aebli (1995) propone en su muy buen libro de didáctica *Doce formas básicas de enseñar*, una clasificación que articula formas de intervención, estructuras de contenido y fases de la clase. Las cinco primeras formas son las que llama "los medios de formar la experiencia": narrar y referir, mostrar, contemplar y observar, leer con los alumnos, escribir y redactar textos. El autor señala que la ventaja de uti-

lizar estas formas es que muchas personas saben utilizarlas de manera natural y dice: "la enseñanza escolar no hace sino proseguir modos de comportamiento naturales que cada cual ha ido desarrollando a través de relaciones interhumanas en la vida diaria, por eso se puede hablar, y escribir también en un lenguaje inteligible acerca de la enseñanza" (Aebli, 1995, p. 22). Tal vez se debería sacar un adecuado provecho de esta idea. Por supuesto que esto llevaría a poner más atención a lo mejor de las viejas prácticas, de buenas prácticas instaladas o de algunas que, ya inscriptas en la tradición, puedan ser recuperadas. Quizás la mejora de la enseñanza escolar consista en sacar lo mejor de cada uno más que tratar de transformar esa persona en algo diferente a lo que es ahora.

Debería quedar evidente, a esta altura, la preferencia que aquí se otorgó a las ideas de continuidad con la experiencia, con la tradición y con las capacidades existentes que podrían retomarse y potenciarse en el funcionamiento escolar. Plantear esta idea de continuidad no implica una celebración acrítica de la práctica. En este sesgo han incurrido algunos de nuestros colegas teóricos, bastante influidos por la tradición antropológica y etnográfica que no deja de celebrar el punto de vista local. En este sentido, algunos parecen suponer que las prácticas son un espacio de resistencia frente al embate "tecnicista". Personalmente, no considero que la escuela sea como la aldea gala de Asterix que se defiende exitosamente del asedio de los ejércitos del César.

«Es dudoso que el manejo y el progreso de un conjunto grande se pueda lograr por una suma de pequeños emprendimientos.»

Reivindicar estrategias de continuidad, mejora o potenciación no promueve una aceptación de las cosas como son, de las prácticas como se hacen y de un *statu quo* paralizante. Más bien, se trata de resaltar la conexión de los planteos didácticos con las prácticas escolares valorables que no son, necesariamente, las que acontecen todos los días en cualquier escuela, aunque en muchas escuelas pueden verse cosas muy interesantes. Se trata de rescatar lo mejor que se está haciendo, buscar los mejores elementos que se tallaron históricamente, ser sensible a la capacidad de diálogo con el dispositivo real, apreciar las sintonías y promover los encuentros. Pero hay que reconocer que la didáctica y la teoría pedagógica contemporánea se ven a sí mismas mucho más como disruptivas que como continuistas. Cualquier tratado de pedagogía comienza demoliendo lo anterior. Ferry

(1990) decía que toda pedagogía se ve a sí misma como pedagogía nueva y se legitima, sobre la base de hacer tierra arrasada con la tradición previa.⁷ Lo que se planteó hasta aquí toma un camino diferente.

Pero, acaso desde este planteo ¿es imposible innovar?, ¿siempre deberemos estar siguiendo lo que estamos haciendo? La respuesta es no. Se puede innovar, solo que es posible aunque nunca seguro. Además se debería respetar una regla: la capacidad de instalar la innovación es inversamente proporcional a la distancia que hay entre los que piensan la innovación y los que deben llevarla a cabo. En la medida en que la distancia sea mayor, la capacidad de llevar adelante la innovación será mucho menor. Cualquiera que analice libros de textos o diseños curriculares actuales verá un conjunto de propuestas que son consideradas difíciles, a veces demasiado difíciles, por los propios especialistas que las redactan. Se trata de aminorar esas dificultades mediante cursos de capacitación o documentos que explican la propuesta. La experiencia demuestra que raramente generan un cambio efectivo. La extraordinaria dificultad para asentar reformas escolares que toman escasamente en cuenta las condiciones reales y procuran suplantar la tradición existente fue extensamente ilustrada por el trabajo de Tyack y Cuban (2001) en *En busca de la utopía*.

«Podría decirse que el uso mejorado y potenciado de aquello que ya se sabe hacer sea, quizás, uno de los rasgos relevantes para promover cambios en las escuelas y en la enseñanza.»

Las transformaciones son posibles, pero no ocurren en cualquier momento, no ocurren todo el tiempo y no ocurren bajo cualquier condición. Exigen profundos procesos de inmersión, de trabajo y de oportunidades de aprender. Y lo que vale para los niños y los jóvenes vale también para los adultos cuando deben incorporar algo nuevo. No es difícil coincidir en que raramente los actuales formatos de capacitación ofrecen esa oportunidad. Y cuando lo hacen es en escala reducida y no impactan en el conjunto del sistema.

A mi juicio, entonces, son más interesantes las estrategias de mejora, potenciación, reutilización, reciclaje y adaptación que

⁷ "Discurso de la idealidad, el discurso pedagógico es en cada época el discurso vehemente de la pedagogía 'nueva' que hace tabla rasa de los principios y prácticas anteriores" (Ferry, 1990, p. 24).

las de transformación. Es mucho más interesante ver cómo se mejora, recicla o adapta lo que se está haciendo, que tratar de tirarlo y poner en su lugar una cosa nueva. Esto no es, a mi entender, más que una conclusión posible de un principio pragmatista: las posibilidades del futuro tienen que ser buscadas en las fuerzas del presente. Richard Rorty (1997, p. 14) decía que si se les pregunta a los pragmatistas por la posibilidad de un futuro mejor, sólo podrán contestar: es mejor en el sentido de contener más de lo que consideramos bueno ahora y menos de lo que consideramos malo. Porque, en mi manera de interpretar su posición, conciben que el futuro no es una idea fija a la cual llegar sino es una especie de escalera en la cual el siguiente peldaño se hace apoyando sobre el actual. Esto probablemente llegue a cuestionar el trabajo de algunas comunidades que tienen una gran capacidad de generación de ideas pero que son fácilmente presas de la fascinación de sus propias imágenes de la educación y pierden sensibilidad para apreciar lo que pueda estar sucediendo.

A la pedagogía contemporánea no le ha resultado sencillo aceptar que la enseñanza es enseñanza escolar. Y que la escuela, como se señaló, implica un conjunto de dispositivos, cierta homogeneidad, tecnificación del proceso, ordenamiento y control. Pero el hecho es que, más allá de sus discursos y del modo crítico en el cual ve a la escuela, a la teoría pedagógica no le resulta tan sencillo exhibir éxitos consistentes con sus declaraciones y sus expectativas. Siempre se puede argumentar que si las transformaciones esperadas no funcionaron no es por culpa del planteo realizado sino por razones externas: las condiciones del sistema escolar, el problema del gobierno, el estado de las escuelas, los problemas de la formación docente, las resistencias corporativas, etc. O sea, se puede argumentar que las cosas fueron bien pensadas pero que las condiciones del contexto no respondieron como sería deseable. Pero, ¿por cuánto tiempo se puede mantener un planteo así? Todo planteo de cambio es, sin duda, una hipótesis de trabajo. Como tal, en algún momento tiene que ser sometida a corroboración. En términos poperianos tiene que poder ser refutada de alguna manera. Si las condiciones existentes siempre pueden justificar la falta de progresos robustos, la idea misma y las propuestas realizadas en su nombre nunca pueden ser puestas en discusión, no son refutables. Pero entonces tampoco son corroborables. Y si no lo son ¿por qué habríamos de seguirlas? O ¿por qué deberían pensar los demás que es interesante?

¿Por su brillante fundamento teórico o por su capacidad de incidir en la práctica? Si una hipótesis de trabajo no conduce a una mejora en algún momento será necesario concluir que debe ser reemplazada. Exige bastante amplitud intelectual preguntarse si, aparte de las dificultades descritas, uno mismo y su manera de pensar las cosas no forman parte del problema.

Las vitales funciones del sistema escolar siguen vigentes aunque, cumplidas muchas de sus tareas, se perdió buena parte de su idealizado relato inicial. En ocasiones a la reflexión pedagógica, que tiene un costado romántico, le cuesta aceptar a la escuela como una empresa más profesionalizada, con la mira puesta en el logro de buenos resultados, en la generación de ambientes que faciliten la experiencia educativa y en la eficacia necesaria para aprovechar con eficacia los recursos disponibles. Desde mi punto de vista es necesario aclarar que democracia y eficacia están íntimamente relacionadas. No hay democracia sin la vigencia de un fuerte principio idea de eficacia, porque al ser la democracia el gobierno de todos y para todos toma la obligación de brindar, progresivamente, la mayor cantidad de servicios, de bienes, de bienestar y de derechos. Por lo tanto, tiene que ser muy eficaz en el manejo de sus recursos para poder hacerlo. Además, las necesidades sociales siempre son crecientes porque la satisfacción de las actuales genera necesidades futuras.

Desde el punto de vista de la didáctica y de sus tareas actuales, el problema que se enfrenta no es sencillo porque la naturaleza de la situación educativa hace que no se resuelva por partes. No alcanza con idear una nueva concepción de la enseñanza o del curriculum. Hay algunas muy buenas, por supuesto. Pero, por lo general, las teorías didácticas o las teorías curriculares dicen poco acerca del uso eficaz de los recursos, de la gestión de las escuelas, de cómo lograr que los profesionales asuman con responsabilidad su tarea o cómo expandir un nivel educativo en las nuevas condiciones de nuestra sociedad. Y en verdad este es el tipo de preguntas que, según se sostuvo en este trabajo, debería interesar desde el punto de vista didáctico.

Durante largo tiempo hemos definido a la didáctica como una teoría de la enseñanza. No era una mala definición pero ya es tiempo de proponerle algún matiz. Desde la perspectiva que he tratado de mantener aquí el objeto de la didáctica no es la enseñanza en sentido genérico sino, de manera especí-

fica y situada, los sistemas de enseñanza, y su propósito es el diseño de formas de dirigir, regular y administrar los propósitos y las actividades educativas, lo que podría denominarse políticas de enseñanza. Como puede verse, en esta manera de ver las cosas cambia la escala de la reflexión. Para poder cumplir con las tareas de la didáctica definidas de esta manera habría que tener en cuenta cuatro principios. Primero, tomar nota de las formas básicas de la enseñanza escolar; segundo, establecer con claridad el problema que se quiere resolver y relacionarlo de manera muy activa con los recursos disponibles y las fuerzas realmente existentes; tercero, evaluar de manera principal la capacidad de diálogo de un dispositivo didáctico con las reales capacidades de las escuelas para utilizarlo; cuarto y último, trabajar con un adecuado enfoque instrumental que ya fue descripto.



"La pedagogía sólo tiene sentido si es útil, si sirve para mejorar el esfuerzo educativo según la dirección que se pretenda imprimirle", aseveró Feldman.

Para terminar: un criterio para evaluar un planteo didáctico es juzgar lo interesante que resulta. Y ¿por qué puede ser, o no, interesante? Bueno, desde mi punto de vista una didáctica es interesante sólo si da respuesta a problemas escolares reales en condiciones reales. Una didáctica es interesante sólo si es utilizable por maestros y por profesores reales. Una didáctica es interesante si puede ser utilizada por un número importante de enseñantes. Que la pueda utilizar una elite de profesores y maestros está bueno pero no alcanza. Tampoco es necesario pensar en todos, pero tiene que ser un número importante, significativo de enseñantes.

Una didáctica es interesante sólo si conduce a una mejora significativa y amplia en los aprendizajes de los alumnos, en su formación personal y en la vida en las escuelas. Y, por supuesto, si es interesante sólo si contribuye a una mejora tendríamos que tener medios para evaluar si esa mejora es significativa. Por lo tanto, una didáctica es interesante sólo si sus propuestas pueden ser evaluadas según los resultados y los efectos que produce -y si la evaluación es satisfactoria, por supuesto. En resumen, una propuesta didáctica -o un sistema didáctico- es interesante si es útil. Seguramente lo mismo puede aplicarse a la idea más general de pe-

dagogía y no sólo a la didáctica. Reflexionar es algo muy importante, pero es importante sólo si, como lo marca la tradición, está directa y sólidamente ligado con la acción, con la *praxis*. Y la *praxis*, que debería ser algo más que un concepto atractivo en la pedagogía crítica, es básicamente una responsabilidad con las prácticas y con sus consecuencias. Y esto es lo que quiero decir con que una didáctica es interesante si es útil: que se hace responsable con las prácticas y con las consecuencias de su intervención sobre ellas.

Referencias bibliográficas

- Aebli, H. (1995). *12 formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- Aristóteles (1957). *Moral a Nicómaco*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- Dewey, J. (1916/1967). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los profesores entre la teoría y la práctica*. México: Paidós - Universidad Nacional Autónoma.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Rorty, R. (1997). *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Schwab, J. (1974). *Un lenguaje práctico para la elaboración del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Trilla, J. (2002). *La aborrecida escuela*. Barcelona: Laertes.
- Tyack, D. & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.