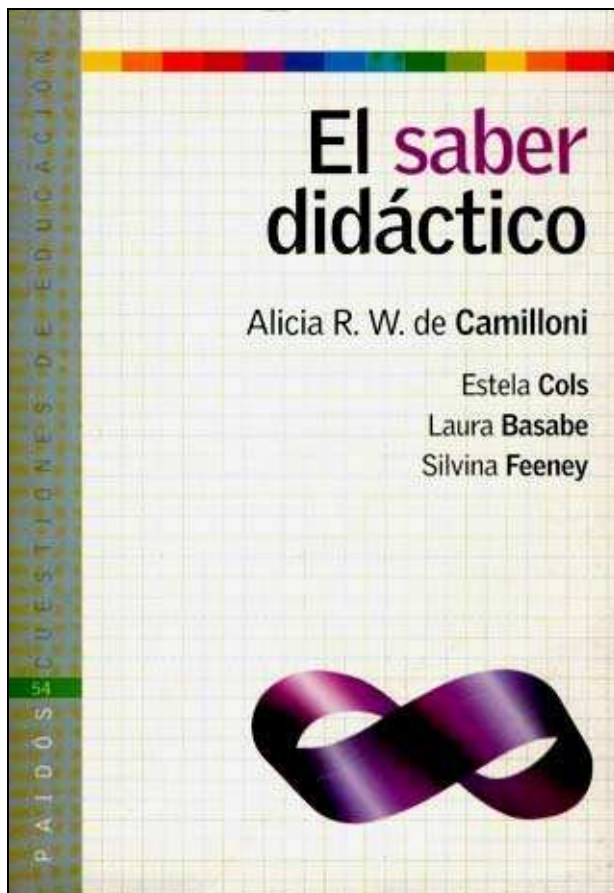


El saber didáctico

Alicia R. W. de Camilloni (*et.al*)



Editorial Paidós

1ª ed., Buenos Aires, 2007

Colección: Cuestiones de
educación

ISBN 978-950-12-6154-7

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Las autoras	11
Introducción, por <i>Alicia R. W de Camilloni</i>	13
1. JUSTIFICACIÓN DE LA DIDÁCTICA,	
por <i>Alicia R. W. de Camilloni</i>	19
¿Por qué y para qué la didáctica?	19
2. DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS,	
por <i>Alicia R. W de Camilloni</i>	23
Las perspectivas en la didáctica: la didáctica no es un árbol	26
Referencias bibliográficas	38
3. LOS PROFESORES Y EL SABER DIDÁCTICO,	
por <i>Alicia R. W de Camilloni</i>	41
La utilidad de las teorías para la enseñanza	42
Las creencias de los docentes	43
La didáctica ordinaria o del sentido común.....	45
La didáctica pseudoerudita	49
La didáctica erudita	50
La didáctica como disciplina teórica	51
Referencias bibliográficas	59
4. EL SUJETO DEL DISCURSO DIDÁCTICO,	
por <i>Alicia R. W. de Camilloni</i>	61
Introducción	61
El sujeto, los sujetos	63
¿Sobre quién habla la didáctica? ¿A quién se dirigen los didactas?	63
El discurso didáctico	66
El profesor, los profesores	68
Referencias bibliográficas	70
5. PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS A TRAVÉS	
DEL TIEMPO, por <i>Estela Cols</i>	71
Diversidad de tradiciones acerca de la enseñanza: el interés de mirar hacia atrás	71
En los albores del pensamiento didáctico: la cuestión del método y la impronta normativa	73
La búsqueda de bases científicas y la explicación del aprendizaje	81
El niño a escena: métodos activos y autoestructuración	88
El contenido y los propósitos de la escuela: un asunto de difícil solución	95
Interacción social y dinámicas grupales en el seno de la clase escolar	104
Tendencias recientes en el pensamiento didáctico	108
Reflexiones finales	115
Referencias bibliográficas	117
6. LA ENSEÑANZA,	
por <i>Laura Basabe y Estela Cols</i>	125
1. Introducción	125
2. Recorridos conceptuales	126
3. La enseñanza: de una actividad natural espontánea a una práctica social regulada	131
4. La enseñanza en la escuela	136
5. La enseñanza y el docente	141
Reflexiones finales	155
Referencias bibliográficas	158
7. LA EMERGENCIA DE LOS ESTUDIOS SOBRE CURRÍCULO EN LA ARGENTINA,	

por <i>Silvina Feeney</i>	163
1. Introducción	163
2. La emergencia de los estudios sobre el currículo en el campo de la educación en el mundo	165
El eje anglosajón	167
El eje hispanoamericano: España y México	171
El aporte chileno para América latina	174
El caso brasileño	175
3. El contexto histórico de aparición y desarrollo del pensamiento sobre el currículo en la Argentina	176
4. Notas del discurso sobre el currículo en la Argentina: su emergencia en la década del noventa	184
Sobre el tipo de producción escrita	184
Sobre la posibilidad de constitución de un campo de estudios del currículo en el país.....	187
5. Anexo	192
1. Índice del libro de María Irma Sarubbi, <i>Currículum. Objetivos, contenidos, unidades</i>	192
2. Índice del libro de Oscar Combetta, <i>Planeamiento curricular</i>	193
Referencias bibliográficas	195
8. ACERCA DE LOS USOS DE LA TEORÍA DIDÁCTICA, por <i>Laura Basabe</i>	201
1. Didáctica y teorías didácticas	201
2. La teoría didáctica y sus usos: modalidades técnicas, modalidades prácticas	207
3. La teoría didáctica y su responsabilidad: controlar, iluminar, guiar la práctica	215
4. Y entonces, ¿la didáctica?	220
5. Reflexiones finales	227
Referencias bibliográficas	229

6. LA ENSEÑANZA

Laura Basabe y Estela Cols

1. INTRODUCCIÓN

Como cualquier término de uso frecuente en el lenguaje cotidiano, el término «enseñanza» es de difícil definición por la diversidad de situaciones a las que se aplica y, consecuentemente, la variedad de sentidos que asume. Basta una ojeada a las siguientes frases:

«*Mi hermana me enseñó a tirarme a la piletta de cabeza.*»

«*Lamentablemente, la vida enseña a ser desconfiado.*»

«*Enseñaba filosofía en la universidad.*»

«*Varias veces trataron de enseñarme a apreciar la ópera.*»

En lo que sigue, intentaremos establecer, primeramente, un significado básico del término y, a continuación, analizaremos sus manifestaciones como fenómeno humano, institucional, social, político. En este intento, el trabajo irá –inevitablemente– presentando diversas perspectivas de análisis, al tiempo que repasando su evolución histórica. Como el abordaje ha priorizado el alcance, el tratamiento de los temas es rápido; el lector que quiera profundizar en alguno de los desarrollos teóricos presentados encontrará en las notas al pie las referencias necesarias.

2. RECORRIDOS CONCEPTUALES

De modo general, puede definirse a la enseñanza como *un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona*.¹ Es una definición sencilla que sólo indica el tipo de actividad que puede designarse como «enseñanza» sin especificar nada acerca de las acciones de los participantes, los recursos utilizables y los resultados esperables. Detengámonos en los rasgos de esta idea.

Un primer aspecto de la definición presentada es que la enseñanza involucra siempre *tres elementos*. En efecto, la enseñanza supone alguien que tiene un conocimiento, alguien que carece de él y un saber contenido de la transmisión. Como recuerda Passmore, «*Por cada X que enseña, si X enseña, debe haber alguien a quien enseña y algo que enseña*» (1983: 36). A diferencia de lo que ocurre con el «dar», en el caso de «enseñar» esta naturaleza triádica es, según Passmore, «*cubierta*», pues en el lenguaje corriente puede omitirse a quién o qué sin que pierda sentido la afirmación de que alguien enseña. Pero la enseñanza es siempre una forma de intervención destinada a mediar en la relación entre un aprendiz y un contenido a aprender, y por lo tanto, una actividad marcada tanto por los rasgos del conocimiento a transmitir como por las características de sus destinatarios.² Obviamente, la definición presentada constituye una modelización de situaciones muy diversas. Quien enseña puede ser un profesor que interactúa con sus estudiantes cara a cara o a la distancia mediante medios de comunicación que permiten la interacción remota, de manera sincrónica o asincrónica, o puede estar representado a través de algún tipo de material didáctico, como una propuesta de instrucción programada o de aprendizaje asistido por computadora. Del mismo modo, el aprendiz puede ser parte de un colectivo, ya sea un grupo de alumnos situado en un aula o una comunidad de aprendizaje dispersa geográficamente que se contacta por medios específicos.

Un segundo aspecto a destacar es que la enseñanza consiste en un *intento* de transmitir un contenido. Puede tratarse de una destreza como zambullirse de cabeza en una piscina, de un cuerpo organizado de

¹ Una definición parecida ofrece Fenstermacher: «*[...] debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee; y el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos, con ese propósito*» (1989: 151).

² La interacción entre estos elementos da lugar a tres tipos de relaciones: la relación entre profesor y estudiante habitualmente denominada «*relación pedagógica*» (Kansanen, 1993) o «*relación de mediación*» (Saint Onge, 1997); la relación entre el profesor y el contenido de enseñanza, que Saint Onge identifica como «*relación didáctica*» (Saint Onge, 1997); la relación entre el estudiante y el contenido, llamada «*relación didáctica*» por Kansanen (1993) o «*relación de estudio*» por Saint Onge (1997).

conocimiento como la filosofía, de una disposición como el gusto por un género musical. En cualquier caso, una actividad puede clasificarse como «enseñanza» por su propósito de transmitir un contenido, aunque el cometido no se logre. De este modo, el término abarca indistintamente tanto a los esfuerzos infructuosos realizados para que alguien aprenda algo, como a las ocasiones en las que ello efectivamente sucede. Ello debe ser así porque puede haber enseñanza y no producirse el aprendizaje, éste puede producirse parcialmente o incluso puede suceder que el otro aprenda algo diferente de lo que fue enseñado. Entonces entre los procesos de enseñanza y aprendizaje no hay una relación de tipo causal que permita asumir que lo primero conduce necesariamente a lo segundo.

Sin duda, la idea de causalidad entre enseñanza y aprendizaje domina el sentido común y resulta operativa aun en quienes tienen acceso a una reflexión pedagógica especializada. Lleva a pensar estos dos procesos como si fueran «las dos caras de una misma moneda», es decir, fases inseparables de un fenómeno único. Ésta es la idea que subyace a la expresión de extendido uso «enseñanza-aprendizaje». Para Fenstermacher, la confusión se origina en la dependencia ontológica del concepto «enseñanza» respecto del concepto «aprendizaje» en la estructura del lenguaje. Es decir, no habría una idea de enseñanza si el aprendizaje no existiera como posibilidad; el concepto «enseñanza» depende para existir del concepto «aprendizaje». Del mismo modo que en el caso de «buscar» y «encontrar», de «correr una carrera» y «ganar», el segundo fenómeno debe existir como posibilidad, aunque no necesariamente como realidad, para que pueda existir la primera idea. Pero, según el autor, el hecho de que, con mucha frecuencia, el aprendizaje se produzca después de la enseñanza no debe ser explicado como una consecuencia directa de las acciones de enseñanza, sino de las actividades que el propio estudiante emprende, a partir de la enseñanza, para incorporar un contenido. El término «aprendizaje» alude tanto al proceso mediante el cual se adquiere un conocimiento (tarea), cuanto a su incorporación efectiva (rendimiento). La enseñanza incide sobre el aprendizaje «como tarea» y son las tareas de aprendizaje desarrolladas por el alumno las responsables del aprendizaje «como rendimiento». Fenstermacher (1989) denomina «estudiantar» al conjunto de actividades que los estudiantes desarrollan para apropiarse del contenido (tratar con los profesores, resolver las tareas asignadas, leer la bibliografía, elaborar resúmenes, identificar dificultades, hacer consultas, ejercitarse, etcétera).

Entonces, la enseñanza sólo incide sobre el aprendizaje de manera indirecta, a través de la tarea de aprendizaje del propio estudiante. Se pasa así de una concepción causal de la relación entre enseñanza y aprendizaje a una concepción que reconoce mediaciones entre las acciones del docente y los logros de los estudiantes: mediaciones de carácter cognitivo (resultantes de los procesos psicológicos mediante los cuales los estudiantes intentan la comprensión, logran una representación mental del nuevo contenido y su integración con elementos disponibles de su estructura cognitiva) y mediaciones sociales (derivadas de la estructura social del aula y las interacciones a través de las cuales el conocimiento se pone a disposición y se comparte).

Presentar a la enseñanza como uno de los términos del binomio «enseñanza-aprendizaje» es más bien una advertencia sobre el fin último de las acciones de enseñanza, sobre la responsabilidad social de los docentes de utilizar todos los medios disponibles para promover el aprendizaje, y sobre la necesidad de considerar las características de los destinatarios y no sólo los rasgos propios del cuerpo de conocimiento a transmitir. Pero, si se la analiza con detenimiento, se ve que esta expresión ha constituido más un lema pedagógico³ que una utilización precisa del término. Del otro lado, pensar la enseñanza como un intento de transmitir un conocimiento cuya apropiación efectiva depende de las actividades desarrolladas por el propio destinatario no exime al docente de sus responsabilidades sobre el aprendizaje de los estudiantes; sino que ayuda a dirigir sus mayores y mejores esfuerzos.

En tercer lugar, la enseñanza implica siempre una *acción intencional* por parte de quien enseña. Sin duda, en la interacción social espontánea, las personas adquieren gran cantidad de información, destrezas, actitudes, valores, pero se trata de un aprendizaje cuyo desarrollo y resultados son gestionados de manera personal e incluso, en ocasiones, sin conciencia de los efectos de sus acciones por parte de quien opera como fuente de esos conocimientos. Es un «aprendizaje incidental». En estos casos hay aprendizaje, pero no, enseñanza. Aunque en el lenguaje cotidiano puedan utilizarse expresiones del tipo «*La vida enseña*», la enseñanza implica siempre un intento deliberado y relativamente sistemático de transmitir un conocimiento. Es en la escuela, como agencia social especializada responsable de la reproducción cultural, donde este fenómeno adquiere su fisonomía más precisa, pero este tipo de influencia educativa no es privativa de las instituciones educativas, formales o no formales. Aprendimos a movernos y manejarnos en nuestro entorno

³ Para un desarrollo de la idea de «lema pedagógico» véase el capítulo «Los profesores y el saber didáctico» de Alicia R. W. de Camilloni en esta misma obra.

inmediato a partir de los modelos permanentes y la influencia sistemática que brindan los adultos cercanos, los ámbitos laborales disponen de dispositivos de formación cada vez más sofisticados a fin de dar respuesta a los acelerados cambios en los modos de producción y en las formas de organización del trabajo, etcétera. De todos modos, la preocupación de la didáctica por la enseñanza se ha centrado en la enseñanza en situación escolar: es el problema de enseñar «todo a todos» el que ha requerido –y sigue necesitando– respuestas especializadas.

En cuarto lugar, *la definición presentada es «genérica»*, es decir, sólo procura establecer los rasgos básicos y comunes a la diversidad de situaciones designadas como «enseñanza»: una situación en la que alguien intenta transmitir un conocimiento a otro. Mayores detalles acerca del contexto, los recursos, las formas de transmisión, implican algún tipo de opción sobre la base de algún marco valorativo que define ya no la enseñanza, sino una «buena enseñanza»⁴ como puede apreciarse en las definiciones que se presentan a continuación:

La enseñanza será eficaz en la medida en que logre: cambiar a los alumnos en las direcciones deseadas y no en direcciones no deseadas. Si la enseñanza no cambia a nadie, carece de efectividad, de influencia. Si cambia a un alumno en una dirección no deseada [...] no puede ser considerada como una enseñanza eficaz. Habrá que calificarla de deficiente, indeseable e incluso nociva. [...] Una vez que usted ha decidido enseñar algo, se indican varios tipos de actividad, si se pretende que la enseñanza sea satisfactoria. En primer lugar, hay que asegurarse de que existe una necesidad de enseñanza. [...] En segundo lugar, hay que especificar claramente los resultados u objetivos que se pretende alcanzar con la enseñanza. Habrá que seleccionar y preparar experiencias de aprendizaje para los alumnos, de acuerdo con los principios didácticos y habrá que evaluar la realización del alumno de acuerdo con los objetivos previamente elegidos. En otras palabras, primero decide usted adónde quiere ir, después formula y administra los medios para llegar allí y, finalmente, se preocupa usted de verificar si ha llegado (Mager, 1971: 1).

[...] enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es, finalmente, promover que los niños se planteen nuevos problemas fuera de la escuela (Lerner, 1996: 98).

Deseo comenzar este capítulo con un pensamiento que resultará sorprendente para algunos y quizás ofensivo para otros: simplemente que en mi opinión, la enseñanza es una actividad sobrevalorada. [...] Pero mi actitud implica más. Tengo un concepto negativo de la enseñanza. [...] La enseñanza y la transmisión de conocimientos tienen sentido en un mundo estático. Por esta razón ha sido durante siglos una actividad incuestionable. Pero el hombre moderno vive en un ambiente de cambio continuo. Liberar la curiosidad, permitir que las personas solucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de indagación. Abrir todo a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total, constituye una experiencia grupal inolvidable. En este contexto surgen verdaderos estudiantes, gente que aprende realmente, científicos, alumnos y profesionales creativos, la clase de personas que pueden vivir en un delicado pero cambiante equilibrio entre lo que saben en la actualidad y los mudables y fluidos problemas del futuro (Rogers, 1991: 143-144).

Las distintas teorizaciones acerca de la enseñanza articulan en un marco explicativo y propositivo concepciones –más o menos explícitas– acerca de lo que se considera una persona educada, el buen conocimiento, las formas de aprendizaje más valiosas, las formas de intervención didáctica más efectivas, las características de contexto educativo, los materiales más adecuados, etcétera. En tales casos estamos frente a definiciones «elaboradas» de enseñanza; el contenido de la definición deja ya de ser descriptivo y se vuelve normativo, pues introduce pautas para la acción a partir de un *deber ser*. Definiciones de tal tipo son necesarias, pues «*Nos señalan direcciones que son buenos lugares a los que dirigirse, nos ayudan a determinar si hemos perdido de vista el motivo de nuestros afanes; otorgan a las tareas cotidianas de enseñar y aprender ese significado mayor y más humano*» (Fenstermacher, 1989: 171). Establecer una definición genérica permite delimitar el objeto de estudio sin asumir prematuramente perspectivas de análisis

⁴ Según Fenstermacher, la «buena enseñanza» puede definirse desde un punto de vista moral, es decir, si las acciones empleadas para la transmisión son éticamente justificables y a la vez inspiradoras de buenas acciones; o desde un punto de vista epistemológico, esto es, si el conocimiento a transmitir es racionalmente justificable (Fenstermacher, 1989). También puede derivarse a partir de algún ideal de «persona educada» que orienta tanto lo que se define como «buen contenido» como lo que cuenta como «buenas formas de transmisión». (Fenstermacher y Soltis, 1999).

y marcos interpretativos específicos, pero nuestras acciones –y nuestras discusiones– descansan en definiciones elaboradas.

3. LA ENSEÑANZA: DE UNA ACTIVIDAD NATURAL ESPONTÁNEA A UNA PRÁCTICA SOCIAL REGULADA

A diferencia de otras especies que logran su adaptación al ambiente merced a patrones de comportamiento instintivos transmitidos en su dotación genética, los hombres han logrado controlar y transformar su entorno natural de tal modo que su adaptación al medio requiere la adquisición de destrezas ya no inscritas en códigos genéticos, sino condensadas en códigos culturales.⁵ En consecuencia, en el caso del hombre la adaptación a su medio y su supervivencia como especie exigen el manejo de una serie de herramientas, materiales y simbólicas, que conforman aquello que llamamos «cultura». El hombre ha domesticado su entorno en un grado tal que las crías humanas al nacer están absolutamente desprovistas, deben aprender todo lo que necesitan para sobrevivir. Incluso su desarrollo depende de un conjunto de prescripciones acerca de «cómo ser hombre» que encauzan las diversas formas de crecimiento posibles a partir de la plasticidad de la dotación genética humana en unos cursos culturalmente determinados (Bruner, 1998).⁶ La enorme disponibilidad genética es la contracara de una dependencia extrema de la gestión educativa, y la enseñanza es, nada menos, que la actividad mediante la cual los hombres aseguran su continuidad como especie.

Los adultos son los responsables de incorporar a los niños en una cultura, de inscribirlos en una historia. Como recuerda Meirieu: «*El adulto tiene un imperativo deber de antecedencia. No puede abandonar al niño sin “inscribirlo” o hacerlo formar parte de una historia*» (Meirieu, 2000: 5). El niño no puede elegir ni la lengua, ni las costumbres, ni los conocimientos que va adquirir, justamente porque aún no está educado. Esto genera una paradoja: no se ayuda al otro a construirse negando su deseo pero tampoco privándolo de las herramientas necesarias para darle forma. La transmisión educativa debe avanzar entre dos callejones sin salida, la abstención pedagógica en nombre del respeto al niño y la fabricación del niño en nombre de las exigencias sociales,⁷ el camino es centrarse en la relación del sujeto con el mundo. «*Su función es permitirle construirse a sí mismo “como sujeto en el mundo”: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro*» (Meirieu, 1998:70).

La enseñanza no es una actividad exclusivamente humana, pero el *homo sapiens* es la única especie que enseña deliberadamente, en contextos diferenciados en los que el conocimiento que se trasmite se usará. A diferencia de los animales, que sólo aprenden y enseñan a partir de la demostración en situación, el hombre puede hacerlo, con otros procedimientos, en escenarios ajenos a los de actuación. Ello es posible gracias a su desarrollada habilidad para «contar» y «mostrar», pero sobre todo, para entender las mentes de otros a través del lenguaje (Bruner, 1997). Entre los primeros hombres, la formación de los niños se daba

⁵ Hamilton lo expresa de una manera muy bella: «*En la prehistoria de la humanidad, pequeños cambios biológicos (quizás aún no identificados ni fechados) confirieron a ciertos individuos un control mucho mayor sobre ellos mismos y su entorno. El homo sapiens surgió como un grupo de animales sociales que buscaban configurarse a sí mismos y a su inundo en concordancia con sus propios propósitos constructivos (y algunas veces destructivos). Como consecuencia, la especie humana logró una enorme ventaja social dentro del reino animal. Dejó de ser un producto o prisionero de su entorno. Se escapó y creó un nuevo mundo, un ambiente social interpuesto entre su ser biológico y sus entornos materiales. Y en este nuevo mundo no animal, la especie humana ha creado su propia patria y sus propios estilos de vida*» (Hamilton, 1996: 24-25).

⁶ Según Bruner: «*La cultura humana, desde luego, es una de las dos maneras en que se transmiten las “instrucciones” sobre cómo deben crecer los seres humanos de una generación a la siguiente; la otra manera es el genoma humano. Éste tiene tanta plasticidad que no existe una manera única de realización, ninguna manera que sea independiente de las oportunidades brindadas por la cultura en la cual nace el individuo. [...] El hombre no está libre ni de su genoma ni de su cultura. La cultura humana simplemente proporciona maneras de desarrollo entre las muchas que hacen posibles nuestra herencia genética plástica. Esas maneras son prescripciones sobre el uso canónico del crecimiento humano*» (Bruner, 1998: 139).

⁷ En *Frankenstein educador*, Meirieu muestra cómo distintos relatos presentan a la educación como «fabricación» de otro, de quien se espera, paradójicamente, que no sea un mero producto de ese acto creador, sino alguien que exista por sí mismo, que escape al poder de su creador para adscribir a él por su propia voluntad y agradecer la obra creadora: la obra teatral *Pígalión*, de Bernard Shaw, en la cual el doctor Higgins intenta enseñarle a Liza, una florista de sectores populares, a hablar como una duquesa; el cuento de Pinocho, en el cual Geppetto construye una marioneta a partir de un tronco de madera; la novela de Mary Shelley, *Frankenstein*, en la que un médico compone una criatura a partir de pedazos de cadáveres recogidos en el cementerio (Meirieu, 1998).

mediante su participación en las actividades cotidianas de los adultos orientadas a asegurar la supervivencia de la comunidad. Pero a medida que las sociedades se fueron complejizando como consecuencia de una creciente división social de trabajo, la formación de los jóvenes requirió ámbitos especializados, separados de los procesos productivos. Paralelamente, los hombres se volvieron más conscientes de su capacidad para transformar su entorno inmediato y planear su futuro; la formación de los jóvenes se convirtió en un factor clave en la evolución del hombre.

Gradualmente, la educación se transformó de una actividad humana en una institución humana. Dejó de ser un proceso natural, espontáneo, desordenado, y se convirtió en un proceso sistemático, de responsabilidad colectiva. La enseñanza fue quedando a cargo de personal especializado, se asoció a actividades y materiales específicos, y se localizó en lugares determinados. A lo largo de los siglos XVI y XVII, la educación de los jóvenes comenzó a desarrollarse mediante dispositivos cada vez más formalizados y procedimientos estandarizados. De las clases impartidas por un tutor, niñera o institutriz sobre la base de un programa de estudios acordado con la familia, surgieron las primeras formas de escolarización: maestros que brindaban sus servicios en conjunto a varias familias de acuerdo con un programa fijo y, posteriormente, una red de escuelas patrocinadas primero por la Iglesia y luego por el Estado. La tarea de enseñar comenzó a organizarse en clases mediante la distribución de los alumnos en grupos, de acuerdo con niveles, cuyo avance a través del programa educativo quedó asociado a un sistema de evaluación y al otorgamiento de credenciales. Mientras que las formas tempranas de escolarización eran desplazadas hacia la periferia del sistema (las escuelas de zonas rurales a cargo de un maestro, las escuelas de danza clásica, circo o fútbol con un programa propio, los maestros a domicilio de piano o pintura, etcétera), el Estado progresivamente se convirtió en el administrador de la maquinaria educativa y se crearon agencias responsables del gerenciamiento de procesos cada vez más sofisticados; los maestros dejaron de controlar el proceso educativo y también los padres tuvieron que resignar el control total de la formación de sus hijos (Hamilton, 1996). Así, acompañando el surgimiento y consolidación de las naciones, los Estados legislaron la educación, la formación básica se volvió obligatoria, hubo una expansión matricular sin precedentes. La escuela se convirtió en el dispositivo pedagógico hegemónico, símbolo de la modernidad, a la vez, su criatura y su guardián.

Como consecuencia, la enseñanza pasó a tener importantes consecuencias sociales y económicas sobre la vida de las personas. Los grandes sistemas de enseñanza fueron la respuesta social a un problema doble: la preparación de la mano de obra que las nuevas formas de organización del trabajo surgidas de la Revolución Industrial requerían y la formación del ciudadano en sus deberes hacia los emergentes Estados nacionales. Para los impulsores de la escuela común, igualdad política e igualdad económica eran dos facetas de un logro único. Pero, en el transcurrir de los acontecimientos, mientras el acceso a la educación permitía el ascenso a la categoría de ciudadanos y favorecía la igualdad política, el mercado distribuía papeles económicos desiguales y promovía la diferenciación económica. La cantidad de años en el sistema educativo y el tipo de programa educativo se convirtieron en la clave de los logros económicos y sociales (Lazerson y otros, 1987). En efecto, la enseñanza brinda conocimientos, destrezas, valores, cuya adquisición está asociada a credenciales que certifican ante diversas agencias las competencias necesarias para el desempeño de determinados papeles y que constituyen moneda de cambio para la adquisición de distinciones y privilegios en los mercados sociales. El problema surge a partir de la imposibilidad de transmitir «todo a todos» y la necesidad de definir, entonces, «qué a quiénes». La forma que asuma esta distribución segmentada del capital intelectual y técnico de una sociedad siempre se vincula y expresa la distribución del poder y los mecanismos de control vigentes en un contexto social dado.⁸ La enseñanza, entonces, nunca es neutral, siempre es una actividad política.

La enseñanza no sólo tiene consecuencias sobre la vida de las personas, sino también sobre el devenir de las sociedades y el destino de las naciones. La enseñanza contribuye a formar un tipo de hombre y un tipo de sociedad. Un ideal más o menos explícito de «persona educada» da dirección y forma a las prácticas de enseñanza (Fenstermacher y Soltis, 1999) y se expresa en los propósitos educativos, que pueden

⁸ En un clásico artículo titulado «Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo», Bernstein desarrolla la siguiente tesis: «*Cómo una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que ella considera debe ser público refleja tanto la distribución de poder como los principios de control social*». En él explica cómo la clasificación entre los distintos contenidos del currículo y la enmarcación de la relación pedagógica dan lugar a patrones de socialización distintos (Bernstein, 1985: 45).

Del mismo modo, Perrenoud ha descrito el modo en que la lógica de lo social atraviesa los procesos de evaluación. En su opinión, la evaluación en la escuela está asociada a la creación de jerarquías de excelencia: comparación, clasificación en virtud de una norma. Estas jerarquías tienen en común el hecho de informar sobre la posición de un determinado alumno en un grupo o sobre la distancia relativa de la norma de excelencia (Perrenoud, 1999).

reconstruirse a través de los textos curriculares vigentes en cada contexto histórico. Estas ideas son sostenidas e impulsadas por diversos grupos y actores en el marco de procesos de negociación de carácter social y político mediante los cuales se definen las políticas educativas. Según Egan (2000), tres grandes preocupaciones han marcado la orientación de los sistemas educativos a lo largo de su evolución: la formación del ciudadano y del trabajador, el cultivo académico y el desarrollo personal del sujeto. La primera orientación, *la formación del ciudadano y del trabajador*; centra su preocupación en la transmisión de los conocimientos, normas y valores que la sociedad y el mercado de trabajo requieren para su autoperpetuación. Esta preocupación homogeneizadora –que Durkheim describe claramente– puede reconocerse tanto en las primeras prácticas educativas de las sociedades primitivas como en la escuela occidental moderna. Pero sin duda, alcanzó en la obra de Bobbit su expresión más sistemática. En el pensamiento de los teóricos de la «eficiencia social», la escuela debía pensarse como un sistema de producción al servicio de los insumos que la sociedad y la naciente empresa moderna requerían.⁹ De todos modos, y con matices, esta preocupación puede reconocerse en los planteos que intentan vincular la escuela a las prácticas sociales y profesionales de referencia. La segunda orientación enfatiza el *cultivo académico*, esto es, intenta proporcionar al estudiante una visión racional de la realidad a través de las estructuras conceptuales que ofrecen las disciplinas. Para esta perspectiva, al igual que para Platón, no es educada la persona consustanciada con los conocimientos, destrezas y valores de su tiempo, sino aquella capaz de trascender las creencias, los prejuicios y los estereotipos de la época y establecer una base de certeza a través de formas de conocimiento que proporcionan las estructuras disciplinares. Esta idea ha fundamentado la enseñanza de contenidos que no se justifican por su utilidad inmediata y ha inspirado los movimientos de reforma curricular que identifican a las disciplinas como fuente privilegiada del contenido, tendencia que tiene a Bruner y Schwab como sus representantes más conocidos. La tercera orientación se centra en el *desarrollo personal* del alumno. Pueden identificarse sus raíces en la obra de Rousseau y su continuidad en la obra de Dewey, Piaget y los teóricos de la Escuela Nueva. Más recientemente, puede reconocerse una preocupación semejante en la propuesta no directiva de Rogers. Todos estos planteos han puesto de manifiesto la necesidad de adecuar la educación a la naturaleza del desarrollo infantil y la importancia de promover de manera activa el despliegue de las potencialidades propias de cada ser humano. Según Egan, aunque cada una de estas orientaciones pueda prevalecer en determinado contexto, las tres constituyen ideas siempre presentes y el discurso educativo del último siglo ha consistido en la discusión acerca de cuál de ellas debe tener más valor.¹⁰

En síntesis, la enseñanza dejó de ser una actividad humana desarrollada intuitivamente, orientada a asegurar la supervivencia de las crías en un entorno cada vez menos hostil, pero más sofisticado, y se convirtió en una práctica social institucionalizada, alineada con metas definidas socialmente. Actualmente, se desarrolla a través una red de organizaciones, segmentadas en niveles educativos y modalidades, cada una con sus propias funciones, formas de gobierno y control, que involucran a muchas personas responsables del planeamiento, gestión, funcionamiento y evaluación del sistema. En fin, la enseñanza define en la actualidad un campo de prácticas que articulan ámbitos de decisión política, niveles de definición técnica y contextos de enseñanza.

4. LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA

El surgimiento de la escuela y su evolución no resultaron de un proceso natural, derivado de procesos sociales, culturales, económicos «extraescolares». Más bien su triunfo y su supervivencia a través del tiempo –y de cambios en el contexto social, cultural, económico– obedecen a una serie de rasgos del

⁹ Bobbit lo explica del siguiente modo: «[...] *la vida humana [...] consiste en la realización de actividades específicas [...] la educación que prepara para la vida es la que ayuda definitiva y adecuadamente al éxito de dichas actividades específicas*» (Bobbit, 1918: 42).

¹⁰ Estas tres maneras de concebirlos propósitos de la escolaridad marcaron la discusión curricular de la primera mitad del siglo XX, representada en los teóricos de la *eficiencia social*, *la tradición humanista* y el *progresismo* respectivamente. El gran aporte de la obra de Tyler fue articular estas tres perspectivas en un modelo para la elaboración del currículo. A su criterio la definición de los fines de la educación requiere de la consideración de tres fuentes: la vida contemporánea; los intereses y necesidades de los alumnos; los aportes de las disciplinas. Tyler no desconoce que esta multiplicidad de fuentes puede dar lugar a un listado contradictorio de objetivos, pero confía en la psicología educacional y en la filosofía del centro escolar para corregir esas incompatibilidades. Para Egan, sin embargo, cada una de estas orientaciones es incompatible con las otras dos. Tal como sucede con los objetivos de las prisiones de castigar y rehabilitar, cuanto más se intente lograr uno de ellos, más difícil será lograr los otros dos.

dispositivo escolar que reordenaron el campo pedagógico y materializaron la definición moderna de educación (Pineau, 2001: 27-28). Del mismo modo, la enseñanza tal como la conocemos debe ser entendida como una construcción social, pues los rasgos de la escuela como dispositivo impusieron a la enseñanza características particulares. Trilla (1999) detalla una serie de rasgos de la escuela que ayudarán a caracterizar a la enseñanza en el contexto escolar.

En primer lugar, la escuela *es un espacio social especializado*, recortado y separado del ámbito social más amplio. Según las pedagogías asumidas, la escuela puede estar más aislada o más integrada con su entorno, pero aun cuando la escuela procure tender puentes con el mundo exterior mediante excursiones, visitas, pasantías, o a través de la incorporación de huertas, talleres y asambleas, nunca llega a perder sus límites con respecto al entorno, pues ello sería su fin. El internado y la escuela itinerante representan extremos de una variedad de formas en las que la escuela intenta diferenciarse sin aislarse, integrarse sin confundirse con su medio. Hacia adentro el ámbito escolar se caracteriza por una distribución precisa de los espacios, para distintas personas, para distintas actividades; hay una arquitectura adecuada a la función encomendada, una fisonomía que acredita su identidad. Ciertamente es que las tecnologías, las nuevas y las viejas, han permitido extender la función pedagógica fuera de los muros de la escuela y trasladarla hasta el lugar mismo donde el alumno se encuentre. De todos modos, términos como *campus* virtual, *entorno* educativo virtual, *biblioteca* digital, etcétera, atestiguan los esfuerzos por reponer un espacio delimitado de encuentro entre enseñantes y aprendices.

En segundo lugar, la escuela crea así un escenario en el que *se enseña de modo descontextualizado*. Los saberes se transmiten en un ámbito artificial, fuera del ámbito en que esos conocimientos se producen y se utilizan. La escuela encierra la paradoja de crear un lugar «ideal» para la enseñanza y el aprendizaje que es aquel en el que no están presentes ninguno de los referentes reales que constituyen su contenido. Textos escolares, libros de lectura, cuadernillos, láminas, mapas, pizarrones, proyecciones, intentan reponer dentro del mundo escolar ese mundo exterior que la escuela debe presentar y que ha dejado fuera.

En tercer lugar, la escuela *segmenta el tiempo* en ciclos, períodos, jornadas, horas de clase, momentos. No se enseña todo el tiempo ni en cualquier momento. El tiempo para el aprendizaje se divide, se dosifica, se marcan ritmos y alternancias que inciden también en los tiempos de la vida social (los horarios de ingreso y salida de las escuelas, el inicio de las clases, las vacaciones, etcétera).

En cuarto lugar, en la escuela la tarea pedagógica se organiza a partir de una *delimitación precisa de los roles de docente y alumno*, como roles asimétricos y no intercambiables. La función de maestro y aprendiz es anterior a la escuela, pero en el marco escolar el desempeño de estos roles y la relación entre ambos está pautada por un marco institucional que precede a quienes los ejercen y les otorga una autonomía limitada. De todos modos, cada pedagogía, cada escuela, cada época, redefine, dentro de unos límites, el perfil del maestro, del alumno. Pero, aunque la marca de la separación entre ambos roles pueda atenuarse mediante un trato más amistoso, el abandono de los símbolos de cada lugar como los uniformes o el escritorio del maestro al frente del aula, y advertencias del tipo «*el docente no es la única fuente de conocimiento en el aula*», «*el docente también aprende de sus alumnos*», etcétera, todos estos intentos no hacen más que evidenciar la separación entre ambos roles que caracteriza a la escuela y la distingue de otras situaciones formativas como grupos de estudio, congresos, debates, etcétera.

En quinto lugar, en la escuela la enseñanza se desarrolla en *situación colectiva*; en la escuela se enseña a muchos al mismo tiempo. Esta situación genera una serie de fenómenos de orden psicosocial que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este rasgo recibió diferentes valoraciones a través del tiempo. Algunas pedagogías han interpretado este aspecto como un mal necesario derivado de la necesidad de trabajar a escala; tal es el caso de la instrucción programada¹¹ o la tecnología instruccional. Otras han vislumbrado –aunque por razones diversas– las ventajas de extender las funciones pedagógicas a través de la influencia educativa de los pares; es el caso de las propuestas que han destacado los efectos formativos de la vida colectiva, como la de Makarenko o Freinet; o de aquellas que han puesto de manifiesto el papel estructurante de la interacción con otros para el avance cognitivo, como la propuesta de Bruner o las teorías del conflicto sociocognitivo.

En sexto lugar, el surgimiento de la escuela fue acompañado por una *estandarización de los contenidos* para su transmisión. Lo que se enseña en la escuela viene determinado por una autoridad externa,

¹¹ Skinner propone la utilización de «máquinas de enseñar» en las que cada alumno pueda trabajar individualmente con una propuesta de «instrucción programada» para resolver los problemas ocasionados por la cantidad de alumnos a cargo de un solo maestro: la imposibilidad de reforzar adecuadamente a cada alumno y de individualizar la propuesta de enseñanza. La máquina de enseñar, en cambio, brinda al estudiante un refuerzo inmediato a la respuesta correcta, permite que cada uno avance a su propio ritmo y ofrece programas alternativos para cada alumno, incluso «remediales» para dificultades específicas (Skinner, 1970).

que lo comunica mediante los textos curriculares. Por supuesto que el maestro puede –y debe– efectuar a fin de adaptar la propuesta curricular general al contexto local y a la situación particular, pero no es ya el autor de un programa de estudios «a medida» de sus alumnos, como es el caso del tutor familiar o del maestro que trabaja en su domicilio. Aunque en algunas tradiciones político-educativas el docente tenga un lugar asignado en la definición de la propuesta curricular, interviene en tanto representante de un colectivo y junto a otros. Surge así un «saber escolar», que respeta ciertas pautas: es graduado, se organiza en asignaturas, unidades y temas.

Otro rasgo, relacionado con el anterior, es que la enseñanza en la escuela está vinculada a la *evaluación y acreditación* de los aprendizajes. La escuela certifica la posesión de saberes ante diversas agencias sociales por medio de diplomas. Si bien la evaluación es parte de los procesos formativos institucionalizados incluso de los más rudimentarios –como las ceremonias de iniciación–, adquiere en el dispositivo escolar un papel central como regulador del avance en el trayecto formativo. La importancia del carácter evaluador del contexto escolar para la enseñanza y para el aprendizaje no es menor. Por el contrario, condiciona fuertemente la naturaleza de las actividades e interacciones que tienen lugar en clase y el significado real que adquieren las tareas para los estudiantes, como han puesto de manifiesto distintas investigaciones desarrolladas bajo enfoques etnográficos y ecológicos (Jackson, 1975, 2002; Doyle, 1983).¹²

Por último, la enseñanza en la escuela se encuadra dentro de *prácticas pedagógicas bastante uniformes*. Aun en distintos países y contextos, la disposición de las aulas y el funcionamiento de las clases es bastante similar. También lo es la organización de las tareas dentro de la escuela, regulada mediante normas comunes para todos los establecimientos e independientes de las particularidades del contexto en el que se inserta.

Ahora bien, cada establecimiento escolar, en tanto organización, crea un escenario en el que estos rasgos propios de la escuela como institución social asumen formas singulares.¹³ Cada establecimiento se inscribe en unas coordenadas temporales y espaciales que encuadran el trabajo cotidiano de maestros y alumnos: el contexto social y político (la escuela «crisol de razas», la escuela para la diversidad, la escuela regulada centralmente, la escuela autónoma); el entorno geográfico (la escuela urbana, la escuela aislada, en condiciones climáticas adversas); la población que atiende (los niños de clase media, los jóvenes de sectores sociales en riesgo, los adultos); la dotación docente y la particular definición del puesto de trabajo del profesor (la escuela de un solo maestro, la escuela con docentes específicos para variadas especialidades artísticas y deportivas); la arquitectura escolar (el edificio construido *ad hoc*, el edificio adaptado, el edificio prestado); el equipamiento (escuelas con laboratorios, bibliotecas, huertas, materiales en abundancia a disposición de los proyectos, escuelas sin el mobiliario básico y sin materiales de escritura). También, en cada escuela la organización, seguimiento y evaluación de la tarea pedagógica se realiza de distintos modos y ello también incide sobre la enseñanza. Algunas escuelas ofrecen variados apoyos a la tarea de enseñanza: un proyecto pedagógico formalizado, cursos de actualización, instancias de supervisión individual de la tarea pedagógica por parte de asesores, reuniones periódicas de equipo, procedimientos de socialización gradual junto a un docente veterano. En otras, la enseñanza es una tarea solitaria y el intercambio de ideas o la posibilidad de efectuar consultas corresponden al ámbito informal y quedan librados a las relaciones sociales espontáneas.

Pero sobre todo cada escuela, en el transcurso de la actividad institucional a través del tiempo, produce una cultura institucional, es decir, un sistema de ideales y valores que otorga sentido a las formas de pensar y actuar, diluyendo los modos personales de conducirse y homogeneizándolos de acuerdo con un patrón común. La *cultura institucional* arroja productos de diversa índole, desde objetos materiales que cristalizan la historia institucional en ciertas obras, hasta producciones simbólicas, que van desde

¹² Para Doyle, por ejemplo, la propia estructura de tareas académicas está definida por el intercambio de actuaciones – calificaciones que toda evaluación supone–. Al mismo tiempo, cada tarea puede ser caracterizada, entre otras cosas, por el «peso» que tiene en el sistema de calificación del curso y por el monto de «riesgo» que involucra para el alumno, que es función de la rigidez y severidad de los criterios de evaluación. Ambos aspectos condicionan, según el autor, el tipo de trabajo académico del estudiante (Doyle y Carter, 1984).

¹³ Las instituciones son lógicas que regulan áreas específicas de la actividad humana, estableciendo lo prescripto y lo proscrito. Cada una responde a determinados fines, cumple determinadas funciones respecto de la sociedad y los individuos, y articula valores, ideas, significaciones que se expresan en leyes, pautas, códigos, que pueden estar escritos o transmitirse oralmente. Las organizaciones, en cambio, son los modos en que se materializan las instituciones: las formas en que se dispone del espacio, del tiempo, de los recursos, los modos en que se divide el trabajo, se estructuran las jerarquías, etcétera, en cada establecimiento. Una misma institución puede asumir diversas formas de organización; a su vez una organización contiene en su seno varias instituciones. Por ejemplo, la escuela cumple funciones educativas, pero a la vez laborales (Garay, 1996).

concepciones, modelos e ideologías institucionales hasta mitos y novelas (Fernández, 1994). Muchas de estas construcciones simbólicas se refieren a la tarea de enseñanza y a los modos de llevarla a cabo, y constituyen el marco conceptual que justifica y sostiene las propias prácticas pedagógicas de la institución. Este *orden simbólico* nunca asegura por completo la conducta institucional de los sujetos; mientras la institución promueve permanentemente los necesarios procesos de socialización de sus miembros, ellos buscan defender su espacio de libertad individual dentro de la voluntad del colectivo institucional (Garay, 1996). De todos modos, la cultura institucional delimita una imagen ideal del rol del docente, del alumno, del padre, del equipo directivo, de la enseñanza y del aprendizaje que condiciona la percepción, la interpretación y la intervención en cada situación. Un aula con niños alrededor de mesas de trabajo con materiales revueltos puede resultar «un clima de trabajo productivo» o «un ambiente inadecuado para la tarea» según la escuela. Cuán alineada tiene que estar la formación en el patio, cuán silencioso debe circular el grupo por la escuela, cómo se corrige el trabajo de los alumnos, si uno no quiere ser visto como un maestro rígido o autoritario o, por el contrario, *laissezfaire* o falta de autoridad frente al grupo, son ejemplos de esas cuestiones que requieren ser aprendidas por los maestros o profesores en el tiempo que sigue a su ingreso a una institución nueva. Se trata de una serie de certezas compartidas, de carácter a menudo implícito, que sólo pueden ser reconstruidas a partir de las acciones de los otros docentes o de sus reacciones frente a las propias.

En fin, cada escuela constituye un escenario particular cuyos rasgos no conforman simplemente un telón de fondo –más o menos adecuado– para una obra ya escrita, sino que configuran cada escena a partir de las posibilidades y restricciones que ofrece. La enseñanza encuentra determinaciones que vienen no sólo del contexto sociopolítico, sino también del propio dispositivo dentro del cual se desarrolla: la escuela en general y el establecimiento escolar en particular.

5. LA ENSEÑANZA Y EL DOCENTE

La enseñanza es, finalmente, la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social. Es acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional. Se inscribe en un tiempo, o, más precisamente quizás, en muchos tiempos a la vez: el tiempo del propio docente, el tiempo del grupo, el tiempo de la escuela... Y, a su vez, ella misma es devenir, duración, transformación. Como toda acción, implica una particular organización de actividades a través de las cuales un actor interviene sobre la realidad, en el marco de una serie de sucesos en curso. Asimismo, supone por parte del sujeto la capacidad de atribuir sentido a su obrar y de llevar a cabo diversos procesos de monitoreo y reflexión en torno a su propia actividad.¹⁴ ¿Pero qué características particulares presenta la acción del profesor?

En primer lugar, la enseñanza *está orientada al logro de finalidades pedagógicas*. La intencionalidad está en la base de las acciones del docente y se vincula, como se adelanto, a la idea de transmisión de un cuerpo de saberes considerados relevantes en el marco de un proyecto educativo. Esta situación lo ubica en una posición particular frente al estudiante, claramente asimétrica¹⁵ y no exenta de tensiones. Las intenciones educativas se expresan, habitualmente, en las propuestas curriculares –especialmente en las formulaciones de objetivos, propósitos y contenidos a enseñar– que constituyen un importante marco de regulación de la tarea del profesor. Si bien el grado de especificación y el tipo de prescripción varían según los casos, el docente siempre debe poner en juego una dosis considerable de interpretación frente al texto curricular. Como señala Tardif (2004), la presencia de objetivos generales, numerosos y heterogéneos en los planes y programas

¹⁴ No es el propósito de este apartado reseñar las contribuciones de diferentes teorías a nuestra comprensión de la acción social. Se trata, en cambio, de recordar algunas características generales señaladas de modo convergente por quienes han estudiado el tema desde diferentes perspectivas teóricas. En este sentido, vale la pena recordar que desde la sociología comprensiva se ha destacado el papel de los motivos y los proyectos del actor en la configuración de la acción y en la atribución de sentido por parte del sujeto (Schutz, 1970). Más recientemente, Giddens ha propuesto un modelo de acción social en el que distingue tres dimensiones principales. En primer lugar, todo actor social es capaz de efectuar un monitoreo reflexivo de su propia acción y comprender su propia conducta como intencional. Además de esta conciencia práctica, la conciencia discursiva permite al sujeto efectuar un proceso de racionalización de la acción, dar razones y producir un discurso acerca de ella. Finalmente, su modelo de acción también incorpora la dimensión de los motivos, que se refieren a los deseos del actor y juegan un lugar importante en la movilización de la acción, proveyendo planes y programas generales (Giddens, 1995).

¹⁵ Un breve comentario permitirá dar una interpretación adecuada a esta idea de asimetría. En primer lugar, la asimetría se refiere sólo a algunos aspectos, particularmente a aquello que se está intentando enseñar. En segundo lugar, esa asimetría es una condición transitoria en el proceso formativo y permanentemente cambiante.

exige de los educadores recursos interpretativos que atañen no sólo a los medios de la acción sino a las propias finalidades.

Es en este punto que las metas prescriptas en el currículo entran en diálogo con las razones, motivos y creencias del profesor para dar lugar a propósitos y cursos de acción posibles. En efecto, pensar al docente como actor social supone el reconocimiento de intenciones que dan sentido y dirección a sus reflexiones y decisiones relativas a qué y cómo enseñar. «Promover la autonomía intelectual y la confianza del alumno en su capacidad para resolver problemas», «Desarrollar el aprecio por las obras de arte», «Transmitir los núcleos conceptuales y los modos de indagación propios de la disciplina», «Fomentar una actitud solidaria y el desarrollo de proyectos comunitarios», son expresiones que dan cuenta de propósitos educativos y que tienen consecuencias, por ejemplo, a la hora de elegir un texto, diseñar una actividad, distribuir tiempos y evaluar.

Las intenciones pedagógicas del docente se expresan de diversas maneras. Entre ellas, en las formulaciones que aparecen en sus planificaciones acerca de los propósitos que persigue así como en aquellas que plantean lo que espera de sus alumnos, habitualmente denominadas objetivos.¹⁶ La definición de propósitos y objetivos no constituye un asunto de acuerdo inmediato entre profesores. Remite a preguntas que, cuando llegan a explicitarse, dan lugar a intensos debates en reuniones de personal y en espacios de capacitación: ¿Para qué enseñar Ciencias Naturales en la escuela? ¿Para garantizar el aprendizaje de los núcleos básicos que componen la estructura conceptual de cada una de las disciplinas? ¿Para contribuir al desarrollo de capacidades cognitivas de orden general como explorar un problema, descubrir y formular hipótesis, comparar evidencias, argumentar? ¿Para imbuir a los alumnos de un tipo de comprensión particular acerca de la naturaleza de la ciencia como emprendimiento intelectual y actividad social, de sus relaciones con el campo tecnológico y el papel que juega en la vida de los sujetos y en la sociedad más amplia?

Como se ve, se trata de temas que están en la base de una serie de discusiones relativas a qué resulta imprescindible enseñar, cómo hacerlo, qué textos usar, qué instrumentos de evaluación emplear. Además, es evidente que la respuesta a estos interrogantes no es fácilmente reductible a un plano técnico, sino que deja traslucir el carácter profundamente ético y político de la empresa educativa y nos desplaza, así, hacia el terreno de lo normativo. Hablar de enseñanza es ineludiblemente entrar en consideraciones acerca de qué es lo apropiado, lo justo, lo correcto en cada situación particular.

Por último, que los docentes tengan propósitos y persigan el logro de objetivos no significa que la enseñanza esté exenta de una cierta dosis de indeterminación. Y ello en dos sentidos. Por una parte, resulta difícil establecer de modo definitivo si una intervención docente ha dado los frutos esperados. La enseñanza es más bien una forma de influencia, algo que se irradia y cuyos efectos son diversos, a largo plazo y escurridizos. Por otra parte, anticipar metas deseadas no impide al docente estar atento a la emergencia de lo incidental, lo nuevo, lo no previsto.¹⁷ Parte de la tarea de enseñanza tiene que ver con buscar indicios y, en palabras de Meirieu, saber «aprovechar la ocasión» en el encuentro pedagógico con el alumno.

En segundo lugar, enseñar *es una acción orientada hacia la otros y realizada con el otro*. ¿Qué significa esto? En primera instancia, la enseñanza requiere de –y descansa sobre– un proceso de comunicación. En este punto se ha detenido más de una vez el análisis de pedagogos y didactas para dar cuenta de la importancia y complejidad de este proceso, sus relaciones con la enseñanza y el aprendizaje, las diferentes estructuras y redes comunicativas, los distintos modos de comunicación en juego, etcétera. No hay duda de que la forma de organización social de la tarea y el modo de comunicación a que ella da lugar son dimensiones relevantes a considerar en cualquier análisis empírico de un dispositivo didáctico. Además,

¹⁶ Los *propósitos* tienen que ver con los rasgos que se desea priorizar en la propuesta de enseñanza; expresan las intenciones y aspiraciones que la escuela y los profesores procuran concretar con el desarrollo de un curso o tramo formativo. En este sentido, los propósitos enfatizan la responsabilidad de quien enseña: expresan ciertas condiciones que la enseñanza aporta para promover determinadas experiencias formativas. Expresan los principios que orientan la enseñanza y describen el tipo de situación educativa en la que los alumnos deben involucrarse. Mientras que los propósitos remarcan la intención, los *objetivos* destacan el logro posible. Por ello, la formulación de objetivos está directamente ligada con la fijación de algunos de los criterios necesarios para la evaluación de los aprendizajes, en tanto que los propósitos definen puntos de referencia adecuados para juzgar la actividad de enseñanza.

¹⁷ Jackson ha realizado a lo largo de su obra valiosos aportes en ambos sentidos. En su clásica obra, *La vida en las aulas* (1975), destacó el lugar que ocupa lo incidental, lo no planificado en la determinación de las decisiones interactivas de los maestros. Más recientemente, ha tratado de describir la sensación de incertidumbre que embarga una y otra vez al docente en clase, aun frente a preguntas aparentemente sencillas como «¿Qué habrán extraído mis alumnos de la experiencia escolar al cabo de este día?» (Jackson, 2002).

constituyen criterios decisivos a tener en cuenta en el diseño de una propuesta y en la construcción de una estrategia didáctica.¹⁸

En la escuela, esta interacción se da en el seno de un grupo de alumnos. El grupo brinda un marco de relaciones e intercambios, que se desarrollan en el tiempo y generan afinidades, alianzas, exclusiones, antagonismos, pugnas, etcétera. Cada grupo es único; la singularidad está dada por las características de sus integrantes, las interacciones y las configuraciones que van surgiendo en el transcurso de su devenir. Utilizamos el término «grupo» en sentido natural, pero es necesario aclarar que, en sentido estricto, no cualquier conjunto de personas es un grupo.¹⁹ Su constitución requiere de un trabajo específico mediante al cual se pasa de una situación inicial de serialidad a una situación en la que logran organizarse en torno a la tarea a desarrollar.²⁰ Por ello, Souto hace referencia a la *grupalidad* como potencial de un colectivo de convertirse en un grupo (Souto, 1993). Algunas propuestas didácticas han colocado a lo grupal como objeto de intervención específica, por entender que constituye una condición básica para el aprendizaje. Tal es el caso de la autogestión pedagógica, por ejemplo. En otras propuestas, la inclusión de los otros es un recurso para el avance cognitivo –como en aquellas derivadas de las teorías del conflicto sociocognitivo– o para el desarrollo de actitudes comunitarias –como en las pedagogías de Freinet o Makarenko–. De todos modos, sea considerada o no, la grupalidad da lugar a procesos y fenómenos que requieren análisis e intervención por parte del docente.²¹

En un sentido más amplio, la enseñanza, como actividad pedagógica, se funda en una particular disposición al sujeto-alumno. Pedagogos y filósofos, a través del tiempo, han procurado desentrañar la naturaleza de esta relación pedagógica.²² En el núcleo mismo de la tarea educativa subyace una especie de solicitud hacia el niño o el joven.²³ La acción pedagógica es una forma de influencia que se orienta en una dirección determinada, hacia lo que se supone que es el bien para el niño o el joven. Es una preocupación por la persona del alumno y por lo que puede llegar a ser. Por eso, se trata de un interés bien diferente del que puede tener un científico que estudia las etapas evolutivas o los procesos de aprendizaje.

¹⁸ En tal sentido, es habitual que los manuales de didáctica dediquen un capítulo a este tema y analicen las estrechas relaciones entre enseñanza y comunicación. Asimismo, esta perspectiva se vio sumamente enriquecida, en las últimas décadas, por las investigaciones acerca del discurso del aula que, desde enfoques lingüísticos, sociolingüísticos, cognitivos y sociocognitivos, se ocuparon de estudiar los procesos de construcción y negociación de significados que tienen lugar en el marco de la interacción didáctica. El trabajo de Candela (2001) ofrece una reseña de esta línea de estudios.

¹⁹ Sartre diferencia entre el «grupo» y la «serie». En la «serialidad» cada individuo está aislado, no hay reciprocidad. Cada miembro pertenece a ella en función de ser idéntico, cada uno es sustituible y los lugares son intercambiables. En el «grupo», en cambio, hay una necesidad y un objetivo percibidos como comunes y ello da lugar a una praxis común que permite la integración (Sartre, 1979).

²⁰ Diversos autores han descrito las distintas etapas de la vida grupal, los conflictos propios de cada una, las ansiedades que se ponen en juego y el trabajo de elaboración necesario. Souto ofrece un panorama de estos aportes centrándose en la constitución de los grupos escolares (Souto, 1993).

²¹ Desde el psicosisoanálisis, se ha puesto de manifiesto que en el curso de la interacción se van conformando fantasías comunes. Anzieu denomina «fantasma» a las representaciones imaginarias individuales que por un mecanismo de «resonancia» llegan a hacerse compartidas en el seno de un grupo (Anzieu, 1993). En la misma línea, Bion pone de manifiesto la presencia en ciertos momentos de la vida grupal de emociones compartidas que irrumpen en el grupo de trabajo y lo estructuran en torno a un supuesto básico, de «ataque-fuga», de «dependencia», de «emparejamiento» (Bion, 1972). Kaës denomina «aparato psíquico grupal» a la formación intermedia entre lo psíquico y lo social común a los miembros de un grupo (Kaës, 1977). De este modo, puede advertirse que en todo grupo se identifica un nivel de funcionamiento «manifiesto» constituido por las interacciones en torno a la «tarea», y otro «latente» conformado por las ansiedades –paranoides, depresivas y confusionales– que provoca la participación en el grupo y que funcionan como «tarea implícita».

²² La relación pedagógica no ha sido objeto de interés privativo de los pedagogos, claro está. Los psicólogos han efectuado contribuciones sustanciales a la comprensión de los aspectos psíquicos implicados en el vínculo docente-alumno. Desde esta perspectiva, se ha puesto de manifiesto que en la relación pedagógica, como en cualquier vínculo humano, participan mecanismos psicológicos inconscientes de identificación, proyección, transferencia y contratransferencia, y la relación resultante está condicionada por los vínculos afectivos, amorosos u hostiles, experimentados en los primeros años de vida. Alumnos y maestros reactualizan en el vínculo pedagógico modelos de relación paterno-filiales internalizados en los primeros años de infancia, y deseos y fantasías inconscientes vinculados a la situación de formación. En *Intersubjetividad y formación*, Filloux ofrece un tratamiento amplio y actual de estos temas (Filloux, 1996).

²³ Van Manen utiliza la expresión «tacto pedagógico» para referirse a este tipo de solicitud: «*El tacto pedagógico es una expresión de la responsabilidad que asumimos al proteger educar y mudar a los niños a madurar*» (Van Manen, 1998: 139).

El discurso pedagógico se ha ocupado de retratar, también, las actitudes que deberían caracterizar al educador, desde un punto de vista más normativo. Confianza, aprecio, empatía, autenticidad, tolerancia, humor, sensibilidad, son expresiones a las que se apela a menudo para dar cuenta de las virtudes que están en la base de una buena relación pedagógica (Rogers, 1991; Van Manen, 1998; Noddings, 2002). Asimismo, Burbules ha defendido la importancia de encarar la enseñanza como una forma de diálogo. Y ello no se ciñe solamente a las posibilidades que ofrece su empleo como método didáctico. La relación dialógica insta un tipo de intercambio con otros a través del cual logramos una aprehensión más plena de nuestra subjetividad y la de los demás. El diálogo requiere comprensión mutua, respeto, disposición a escuchar y a poner a prueba las propias limitaciones y prejuicios (Burbules, 1999: 32).

La enseñanza involucra, pues, un encuentro humano. Porque enseñar es, en definitiva, participar en el proceso de formación de otra persona, tarea que sólo puede hacerse en un sentido pleno con ese otro. Los docentes saben bien de esta necesidad de «asociar» a los estudiantes al proceso pedagógico. Saben del mágico momento en que la intención pedagógica se encuentra con el deseo, la motivación, la voluntad y el proyecto del otro. Saben también de la desazón y el malestar que generan su ausencia. Casi una afrenta a la omnipotencia pedagógica que no hace más que recordar que *ese otro* es un sujeto capaz de libertad que puede, incluso, resistir a los intentos de influencia que se ejercen sobre él. Como recuerda Meirieu: «*Los filósofos, a pesar de una teoría de sólidos conocimientos bien constituidos, revelan la existencia de una brecha irreductible en todo aprendizaje [...] en todos ellos se encuentra de una u otra manera el terna remanente del aprendizaje copio tonta de riesgo irreductible. A su manera, muchos pedagogos no dirán otra cosa: Montessori, Freinet, Cousinet, no paran de repetir que se debe acompañar pero que no siempre se puede. Nunca se debe hacer en lugar del otro*» (Meirieu, 2000: 7). En este proceso, aconseja el autor, sólo queda transitar entre la «obstinación didáctica» –que nos conduce a diseñar los mejores dispositivos para que el aprendizaje pueda tener lugar– y la «tolerancia pedagógica» –que nos permite aceptar que la persona del otro no se reduce a lo que el docente haya podido programar–.

Enseñar es, en tercer lugar, *desempeñar un papel de mediador entre los estudiantes y determinados saberes*. El vínculo que el docente entabla con el alumno está marcado por el interés de facilitar su acceso a determinados objetos culturales. A diferencia de la animación sociocultural, la tarea distintiva del enseñante es impulsar de modo sistemático esta apropiación, instrumentando situaciones que promuevan procesos de aprendizaje y construcción de significados por parte del estudiante.²⁴ Por eso, la actividad de enseñanza ubica al docente en una condición bifronte: está de cara al alumno pero también ocupa una particular posición en relación con el saber. Esta relación es compleja y presenta distintas facetas. No implica solamente el contenido y la naturaleza del conocimiento que posee el docente acerca de su materia, sino que lleva la marca personal del proceso que dio lugar a su construcción y de los significados culturalmente elaborados en torno a ese saber y a quienes lo producen y lo portan. También tiene la impronta del tipo particular de saber en cuestión y de su grado de especialización.

Hay factores de orden social e histórico que operan en la construcción de esta relación. Por una parte, los rasgos de este vínculo están asociados a la función propia de la escuela en el proceso de transmisión cultural. Como es sabido, en la escuela se enseñan conocimientos, lenguajes, destrezas, actitudes, normas, modos de hacer que una sociedad produce y considera valiosos. Y los docentes son los encargados de hacer asequibles a los alumnos unos saberes que fueron construidos por otros actores en otros contextos sociales y en relación con propósitos particulares que no tienen que ver directamente con la educación de los niños y jóvenes. Por otra parte, como señalaba Stenhouse, esos saberes no son privados sino públicos y forman parte del capital emocional, intelectual y técnico de una sociedad. Han sido seleccionados por su relevancia para un determinado proyecto educativo, sea por su valor desde un punto de vista social, profesional o personal. Ahora bien, los docentes suelen tener escasa participación en las decisiones relativas al modo en que esos saberes ingresan al currículo y el lugar que ocupan en la propuesta de formación. Ambas situaciones pueden ubicar al profesor en una posición de «exterioridad» con respecto al saber que enseña, aunque esta situación se actualiza de modos bien diferentes en los sujetos.²⁵

²⁴ Como dice Stenhouse al referirse a la tarea del docente: «*Un profesores una persona que ha aprendido a enseñar y se halla capacitada para ello. Está cualificado, en tal sentido, en virtud de su educación y su preparación. No es que enseñe aquello que él, exclusivamente, conoce, introduciendo a sus alumnos en secretos. Por el contrario, su tarea consiste en ayudarlos a introducirse en una comunidad de conocimiento y de capacidades, en proporcionarles algo que otros poseen ya*» (Stenhouse, 1987: 31).

²⁵ Es importante aclarar, en este punto, que la proximidad de los docentes con los ámbitos de producción del saber varía según los contextos educativos y los niveles del sistema escolar. Lo mismo puede decirse de la participación de los profesores en la definición del contenido curricular.

La relación del docente con el saber está también marcada, como dijimos, por las creencias compartidas acerca de ese saber y acerca de los grupos ligados a su producción y transmisión. Es sabido que no todos los saberes gozan de la misma legitimidad desde el punto de vista social y que poseerlos o carecer de ellos establece distinciones entre los actores, define posiciones, marca distancias y jerarquías. Por todo esto, la relación del profesor con el saber es personal pero se nutre de significados cuyo origen es social.

Por otra parte, algunos autores han señalado que el profesor tiene un conocimiento particular de aquello que enseña. Según Shulman (1987), hay una forma especial de conocimiento que es de incumbencia propia del docente y que constituye una especial amalgama de contenidos y pedagogía. Según el autor, este «conocimiento pedagógico del contenido» hace que la relación de un profesor, por ejemplo, de historia con el saber histórico sea diferente de la que puede tener el propio historiador, porque lo distintivo reside, justamente, en que se trata de un conocimiento acerca del saber «en vistas a su enseñanza». En efecto, las creencias de los docentes acerca de la materia se han convertido en un área de interés para quienes investigan los conocimientos y pensamientos de los docentes, porque modelan el tipo de historia, literatura, matemática o ciencia que los maestros o profesores enseñan y legitiman -o excluyen- toda una gama de estrategias pedagógicas que ellos estiman adecuadas o inadecuadas para enseñar su materia a determinado grupo de alumnos (Gudmundsdottir, 1998).

Finalmente, el conocimiento que el docente tiene de su materia y la relación que establece con ese saber se inscriben en su historia como sujeto y, por lo tanto, están acompañados de representaciones identitarias y teñidos de valoraciones, emociones y afectos de diferente signo. Su biografía personal, escolar y profesional aporta la matriz experiencial sobre la cual el docente construye una serie de sentidos en torno a esos objetos de saber.²⁶

En cuarto lugar, la enseñanza *enfrenta al docente a un flujo constante de situaciones inéditas, complejas, que tienen lugar en escenarios relativamente inciertos.*²⁷ La enseñanza es una actividad de naturaleza «práctica». Práctico no es lo instrumental, concreto u operativo. Por el contrario, es el carácter propio de aquellas circunstancias que exigen reflexión y deliberación porque no se resuelven fácilmente mediante la aplicación de un patrón general de acción derivado del conocimiento teórico (Schwab, 1973).²⁸ En toda práctica es posible reconocer espacios indeterminados, lo cual pone en cuestión la imagen del profesional como un técnico que traslada sin más una serie de reglas derivadas de un conjunto de principios científicos (Schön, 1992).

La enseñanza se presenta como una profesión en la que los sujetos deben tomar decisiones de manera rápida en el marco de situaciones poco definidas. Como señala Perrenoud, actuar en la urgencia «[...] es actuar sin tener tiempo de pensar, de sopesar pros y contras, de consultar obras de referencia y de buscar consejos. Decidir en la incertidumbre significa decidir cuando la razón ordenaría no decidir, porque izo disponemos de modelos de realidad que nos permitan calcular con cierta certeza lo que sucedería si...» (Perrenoud, 2001: 16).²⁹ Esto es particularmente cierto en el escenario del aula, caracterizado por la

²⁶ Ese vínculo también resulta de una serie de determinaciones psíquicas, que se remontan aún más allá en el tiempo, hasta las relaciones objetales más tempranas y el deseo de saber. Ésta es la línea de interpretación privilegiada por los estudios franceses acerca de la relación con el saber Mosconi, por ejemplo, desarrolla un modelo de análisis de las relaciones con el saber en el que recupera, además de las nociones propias de la teoría freudiana, los desarrollos de Winnicott acerca de las relaciones de objetos y los procesos transicionales. Este último enfoque resulta, según la autora, particularmente fértil para interpretar los fenómenos ligados a la experiencia cultural y a la experiencia del saber (Mosconi, 1998).

²⁷ Estas cualidades han sido subrayadas desde hace tiempo por autores ligados a posiciones teóricas diversas, particularmente los enfoques prácticos acerca del currículo, los estudios etnográficos acerca del salón de clases y las investigaciones acerca de las prácticas docentes de orientación más sociológica. El impacto de algunas de estas corrientes en la conceptualización de la enseñanza y en el pensamiento didáctico es analizado en el capítulo 5 «Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas» de Estela Cols en esta misma obra.

²⁸ En una línea semejante, Brubacher, Case y Reagan, inscribiéndose en la tradición iniciada por Dewey, postulan el carácter reflexivo de la enseñanza. En tal sentido, señalan: «La buena enseñanza exige [...] tomar decisiones reflexivas, racionales y conscientes. [...] el maestro no puede apoyarse únicamente en su instinto o en un conjunto de técnicas preestablecidas, sino, más bien, debe reflexionar de una manera crítica y analítica en lo que sucede, en las opciones posibles, etc. En otras palabras, el maestro debe reflexionar sobre su práctica así copio el médico debe reflexionar en los síntomas y en el estado general del paciente» (Brubacher, Case y Reagan, 2000).

²⁹ La traducción es de las autoras.

inmediatez y multidimensionalidad.³⁰ Las instancias de planificación, si bien no están exentas de una dosis de incertidumbre, ofrecen mayores posibilidades de sopesar y elegir alternativas, estimar y plantear hipótesis.

En efecto, las situaciones de enseñanza se desarrollan en un trasfondo de tensiones, aunque a veces evitemos apreciarlas. ¿Conviene ofrecer un panorama más amplio de temas, aun sacrificando su tratamiento en profundidad? ¿Debe el profesor organizar los grupos o dejar que los alumnos se agrupen según sus preferencias? ¿Debo hacer una excepción y dar una oportunidad más a este alumno? ¿Cómo adoptar una actitud no sancionadora del error sin legitimarlo? ¿Cómo interesarme por la persona del alumno sin que ello signifique para él una intromisión, una exposición o una humillación? Estos ejemplos y otros tantos que podrían pensarse nos remiten a circunstancias que demandan del profesor una actividad interpretativa. Requieren una interrogación acerca de cómo emplear de la mejor manera posible en cada caso los principios educativos generales a la práctica del aula.

Lampert (1985) ha denominado «dilemas prácticos» a muchos de los problemas con los que el profesor se enfrenta diariamente. Porque son prácticamente insolubles y sitúan al docente ante dos alternativas con efectos igualmente indeseables para el sujeto. Pensemos, por ejemplo, en algunas cuestiones en torno de la evaluación del aprendizaje. Por un lado, la evaluación debe permitir analizar y comprender el proceso realizado por cada alumno; al mismo tiempo, debe permitir estimar los resultados alcanzados, determinar el grado de cumplimiento de las metas curriculares. Es necesario instrumentar una evaluación continua que incluya estrategias diversas que respondan a diferentes propósitos y cubran distintos aspectos del aprendizaje; sin embargo, los tiempos escolares son escasos. Por último, es importante ser rigurosos, sistemáticos y explícitos en lo que respecta a la estrategia adoptada y los criterios de evaluación; a la vez, no es conveniente formalizar en exceso o introducir rigidez a las prácticas de evaluación, ni tampoco traducir la tarea a su versión más técnica. Sería erróneo, dice la autora, pretender encontrar la respuesta «correcta» para cada una de estas circunstancias, en el sentido en que una teoría diría que es correcta. Esto no significa que estemos desvalidos ni que debamos sobredimensionar el papel de la intuición y el olfato. Por el contrario, estas ideas advierten que tanto el dominio de un repertorio de herramientas conceptuales y técnicas como la experiencia pedagógica previa arrojan luz sobre los fenómenos y enriquecen la actividad reflexiva del sujeto, pero en ningún sentido pueden sustituirla.

En quinto lugar, *los docentes disponen de importante acervo de conocimientos, creencias y teoría personales* a través de las cuales interpretan y atribuyen sentido a las situaciones cotidianas. ¿Qué procesos de pensamiento están involucrados en los diferentes momentos de la tarea de enseñanza? ¿Qué características tiene el conocimiento profesional de los docentes? ¿Cuáles son sus fuentes? ¿Cuál es la relación entre el conocimiento práctico y experiencial del docente y el conocimiento especializado acerca de la enseñanza? Éstos son sólo algunos de los interrogantes que se plantean distintos investigadores dedicados al estudio del pensamiento y conocimiento de los profesores.

No es el propósito de este capítulo profundizar sobre los aportes teóricos y matices propios de este fértil campo de investigaciones.³¹ Pero sí destacar algunos de sus supuestos más importantes. En primer lugar, y simplificando bastante los términos, lo que los profesores piensan y conocen es relevante para comprender sus decisiones y acciones en clase, aunque no está cerrado el debate acerca de la naturaleza de estas relaciones. En segundo lugar, los saberes de los docentes son plurales y heterogéneos. Por ello, se han elaborado distintos modelos y tipologías para intentar ordenar esta diversidad (Elbaz, 1981; Shulman, 1987).³² A su vez, estos saberes provienen de diferentes fuentes y se adquieren a través del tiempo mediante un proceso en el que convergen factores de orden biográfico, social y cultural. De modo análogo a lo que sucedía con la relación entre el docente y el saber que enseña, la propia historia personal, familiar, escolar y

³⁰ Nuevamente, el trabajo de Jackson (1975) constituye un excelente ejemplo de la rapidez que caracteriza a las actuaciones interactivas del profesor. Del mismo modo, Doyle (1979) ha desarrollado una perspectiva ecológica para intentar comprender los fenómenos que tienen lugar en el salón de clases. Para él, el aula es un sistema complejo de relaciones e intercambios, en el cual la información fluye de diferentes fuentes y en diversas direcciones.

³¹ En Munby y otros (2002) se presenta una reseña de los principales desarrollos en países de habla inglesa. También hay varios trabajos disponibles en español, por ejemplo Clark y Peterson (1989), Angulo Rasco (1999). Asimismo, el estudio de Feldman sobre las «teorías personales» de los docentes constituye un buen ejemplo de la influencia del enfoque en nuestro medio (Feldman y otros, 1996).

³² Quizás el más difundido sea el de Shulman, quien considera que el conocimiento de base para la enseñanza debe incluir: conocimiento de los contenidos, conocimiento pedagógico general, conocimiento curricular, conocimiento pedagógico del contenido, conocimiento de los alumnos y sus características, conocimiento de los contextos educacionales, conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales y sus bases filosóficas e históricas (Shulman, 1987).

social proporciona al sujeto un núcleo de certezas a partir de las cuales percibe la realidad y comprende las nuevas situaciones.

En relación con este punto, resulta interesante la posición que adopta Tardif (2004). Para él, los saberes que se movilizan en la tarea docente no poseen unidad desde el plinto de vista epistemológico; por el contrario, la pluralidad y la heterogeneidad son rasgos que los distinguen. Esta heterogeneidad está ligada, en parte, a las distintas fuentes sociales de adquisición y a los distintos modos en que se integran en su práctica cotidiana. De allí que sea posible distinguir entre saberes personales del docente, saberes de la formación escolar, saberes propios de la formación profesional, saberes disciplinares, saberes curriculares y saberes procedentes de la propia experiencia profesional. Pero también está asociada a la diversidad de los tipos de acción que la enseñanza moviliza. La buena enseñanza es una compleja alquimia de estrategia y pericia técnica, imaginación artística, interacción y diálogo con el otro, deliberación y juicio conforme a valores. En tanto no es posible reducir la tarea docente a un tipo particular de acción, el profesor debe disponer de una variedad de saberes y competencias que le permitan obrar adecuadamente en diferentes circunstancias.

En sexto lugar, la enseñanza *implica la puesta en práctica de una gama de actividades que se refieren a ámbitos diversos y que se llevan a cabo en momentos y escenarios diferentes*. La enseñanza no se reduce solamente a sus aspectos visibles. Enseñar es también pensar, valorar, anticipar, imaginar –es decir, construir representaciones acerca de la actividad–, hablar acerca de ella y ser capaz de comunicar a otro las propias intenciones, las valoraciones y decisiones. Tampoco puede circunscribirse la enseñanza al momento del encuentro con el alumno o la actuación en clase. Es clásica ya la distinción que Jackson estableció entre la fase preactiva –aquella en la cual se concibe y programa la tarea–, la fase interactiva –que tiene que ver con el desarrollo de las acciones previstas con los alumnos– y la fase postactiva –en la cual se procede al análisis y evaluación de lo sucedido en momentos anteriores– (Jackson, 1975).

Este modelo constituye una herramienta para representar los procesos de enseñanza, pero se trata, evidentemente, de fases que a menudo se solapan en el fluir de la acción. Así, por ejemplo, la evaluación de una propuesta o proyecto coincide más de una vez con el diseño de una nueva. Al mismo tiempo, durante la fase interactiva el docente está ocupado en la comunicación con el alumno, la gestión de la clase, etcétera, pero el plan trazado permanece en su mente operando como referencia «en segundo plano». Por otra parte, esta modelización de la enseñanza como sucesión de fases puede generar la idea de que existe continuidad absoluta entre las distintas instancias, lo cual sería a todas luces desacertado. El ejemplo más visible de ello es la brecha que a menudo separa intenciones de realidades en las distintas esferas de la actividad humana.

En cada momento, el docente está involucrado en tareas muy disímiles entre sí, que requieren la puesta en juego de competencias específicas. Las decisiones que el profesor toma en la programación, por ejemplo, forman parte de un complejo proceso de pensamiento, en el que se entrelazan representaciones variadas referidas al presente y a las experiencias previas: representaciones acerca de los alumnos –y sus posibilidades y necesidades–, acerca de sí mismo en situación de enseñanza, acerca del currículo y el contenido, acerca de logros alcanzados y obstáculos enfrentados en situaciones similares, acerca del tiempo, el espacio y los recursos, etcétera. La tarea exige del docente un esfuerzo de puesta en relación de todos estos elementos, ponderación, síntesis y proyección hacia el futuro. A su vez, cuando se planifica en el marco de un equipo de trabajo, también requiere deliberación y construcción de consensos entre pares. Finalmente, puesto que el docente es un actor institucional, la programación responde a la necesidad de hacer públicas las propias decisiones pedagógicas a través de una actividad de comunicación. En contraste con ello, el encuentro con el alumno requiere del docente otro tipo de capacidades: mantener una atención «flotante» hacia los distintos planos de la clase; manejarlos tiempos, organizar los recursos, ajustar la ayuda pedagógica en función de las necesidades del alumno, aprovechar las contribuciones de los alumnos y las posibilidades que una actividad ofrece en beneficio de los propósitos planteados, ser sensible a lo emergente e interpretar los indicios no verbales; éstos, entre otros, son saberes propios del momento interactivo que nos muestran que ser un «buen docente» no es sólo ser un «buen diseñador».³³

El escenario privilegiado de la enseñanza es el salón de clases, pero por supuesto no es el único. La instancia interactiva puede tener lugar en un aula, en la biblioteca, el laboratorio o el patio, para mencionar sólo algunos ejemplos. La planificación puede ser un trabajo solitario que el profesor realiza en su casa o formar parte de una actividad desarrollada con otros en reuniones de carácter institucional o en encuentros más informales. Por otra parte, los contextos de una actividad no se refieren exclusivamente al marco

³³ A partir del análisis de las prácticas de formación, Barbier distingue, por un lado, los diferentes tipos de actividades involucradas en ellas: actividades de orden «performativo», actividades de pensamiento y de comunicación. Por otra parte, señala las diferentes clases de competencias que la acción requiere por parte del actor: competencias de acción, competencias de gestión de la acción y competencias retóricas (Barbier y Galatana, 2000; Barbier, 2003).

material en el que ella se desarrolla, sino también al conjunto de representaciones que definen el entorno de la actividad para el propio docente. Un profesor de Tecnología, por ejemplo, lleva a cabo en su curso una actividad de resolución de problemas que forma parte de un proyecto de integración que comparte con la docente de Biología. A su vez, la experiencia se está poniendo a prueba con carácter de piloto en cuatro instituciones más, para lo cual la escuela cuenta con la asistencia técnica de profesionales externos. El escenario de la clase es, sin duda, uno de los elementos que componen la definición que el profesor hace de la situación. Pero también pueden formar parte de ella las reuniones de diseño y evaluación con el equipo de asistencia técnica, los encuentros con la otra profesora responsable y quizás la próxima reunión de departamento en la que debe relatar la marcha del proyecto y lo sucedido en clase.

Por último, las actividades comprendidas dentro de la enseñanza se corresponden con diferentes facetas que integran esta acción. Los aspectos que podríamos llamar «didácticos», tienen que ver de modo directo con promover el aprendizaje del alumno y su acceso a determinadas formas culturales contenidas en el currículo. Se trata de las decisiones y actuaciones relativas a objetivos, propósitos, contenidos, formas de actividad y materiales tanto en instancias preactivas como interactivas y postactivas. Pero enseñar supone, también, una esfera que podríamos denominar «organizativa», ligada a la definición y el sostén de un encuadre de trabajo³⁴ y al manejo o «gestión» de la clase. Este último aspecto ha sido especialmente atendido por Doyle (1979) en sus investigaciones acerca de la enseñanza e implica, entre otras cosas, la previsión y el monitoreo de los tiempos, la distribución de los papeles entre los miembros del grupo, la regulación de los intercambios, la atención y el manejo de las eventuales disrupciones en el curso de la clase. Finalmente, la enseñanza involucra, como ya se analizó, una faceta relacional», que concierne al logro y mantenimiento de la relación pedagógica, al acompañamiento y sostén emocional del alumno en el proceso de aprendizaje. Si bien la distinción entre estas dimensiones es un recurso útil desde un punto de vista analítico, conviene recordar que ellas no deben tratarse como entidades discretas. La tarea docente muestra a diario que estos planos aparecen estrechamente articulados en el pensamiento, las elecciones e intervenciones de profesores y maestros.

6. REFLEXIONES FINALES

El recorrido planteado ha intentado poner de manifiesto el carácter complejo de la actividad de enseñanza. Complejo no se utiliza en el sentido de complicado. Complejo es aquello que contiene, abarca, reúne varios elementos distintos, incluso heterogéneos (Ardoino, 2005); la complejidad también deviene del entramado de acciones, interacciones y retroacciones, determinaciones y azares, previsión e incertidumbre que involucra, como hemos mostrado, la enseñanza (Morin, 1990).³⁵ Esta idea de complejidad será el hilo conductor en el cierre de este capítulo, en el que intentamos reunir los distintos aspectos tratados y destacar algunas de las dificultades que genera su estudio.

En primer lugar, al tratarse de una tríada de *componentes* –el docente, el alumno y el contenido– queda constituido un campo de *relaciones* varias entre cada uno de sus polos. El triángulo didáctico encierra, en realidad, una relación del profesor con el contenido, del alumno con el contenido y entre alumno y profesor. En el espacio de la clase, los triángulos se multiplican y se agregan las relaciones entre los estudiantes. Una mirada al interior del triángulo didáctico permite delimitar tres sectores de problemas o áreas de estudio. La relación entre el estudiante y el saber configura el sector de las *estrategias de apropiación*, que se refiere al análisis de las concepciones, representaciones, estrategias de resolución y obstáculos del sujeto en su acceso al conocimiento; el sector de la *elaboración de los contenidos* remite al estudio de las relaciones entre el saber y el profesor; y, por último, las relaciones entre el alumno y el profesor configuran el sector de los procesos de *interacción didáctica* (Astolfi, 2001).

³⁴ Meirieu habla, en este sentido, de la importancia que tienen los rituales escolares como formas necesarias de mediación en la relación pedagógica, que permiten organizar el tiempo, el espacio y ofrecer puntos de apoyo y sostén a las personalidades: «[...] *el ritual de organización del espacio mediante el cual cada uno se apropia de un territorio, instala sus objetos de trabajo, y habilita un lugar desde donde puede relacionarse y adonde puede retirarse; el ritual de repartición del tiempo que determina el lugar concreto de las actividades individuales, duales y colectivas, que impone momentos de silencio en los que son posibles la evocación y la reflexión; y, finalmente, el ritual de codificación de los comportamientos, gracias al cual se instauran las reglas que garantizan la seguridad física y psicológica de las personas*» (Meirieu, 1992: 106).

³⁵ Un desarrollo mayor de la idea de enseñanza como fenómeno complejo puede encontrarse en el capítulo «Acerca de los usos de la teoría didáctica» de Laura Basabe, en esta misma obra.

En segundo lugar, la enseñanza es una acción que no se inicia en el salón de clase sino que atraviesa diversos *ámbitos*: el contexto social, en el que se generan demandas educativas de diversos actores (padres, sindicatos, grupos académicos, Iglesia, etcétera) y en el que las autoridades político-educativas del sistema definen y comunican las finalidades educativas y la propuesta pedagógica consecuente; el contexto institucional, en el que esa propuesta curricular es interpretada, ajustada y realizada; y finalmente, el ámbito de decisión y actuación del docente, en el que éste encuentra y despliega una manera de «ser docente» con su grupo de alumnos –o mejor– con cada grupo de alumnos.

Los ámbitos descriptos no funcionan simplemente como niveles de anidamiento, separables uno del otro según intereses de estudio o preocupaciones prácticas diferentes. Más bien, la comprensión de la enseñanza requiere considerarlos a todos simultáneamente, pues lo social, lo político, lo institucional, lo instrumental, son *dimensiones* constitutivas de la enseñanza en cada nivel en el que se la analice. Perder de vista su dimensión política, social e institucional conlleva el riesgo de concebir una didáctica sólo instrumental y de circunscribir sus preocupaciones al ámbito de la clase. Por su parte, interpretar la acción de enseñanza sólo desde el prisma de la organización del sistema de enseñanza y del problema de la escolarización del saber entraña el riesgo de desatender la especificidad de los procesos que tienen lugar en el aula, de las decisiones del docente y las alternativas y modelos disponibles con vistas a diseñar y poner en práctica una propuesta que promueva procesos de construcción de significados por parte de los estudiantes.

Ante esta diversidad de cuestiones, la concurrencia de diversas perspectivas para su análisis parece ineludible. En efecto, a lo largo del tiempo, diferentes tradiciones de pensamiento y líneas de investigación se han ocupado de la enseñanza. Cada una de ellas ha centrado su atención sobre algunas de estas problemáticas en particular. En un clásico trabajo sobre el tema, Shulman propone trazar un «mapa» para representar el campo de las investigaciones acerca de la enseñanza. A través de este recurso, evita expresamente la tentación de construir una teoría global de la enseñanza. En efecto, en términos del autor, este mapa constituye «una representación de la diversidad de temas, programas y hallazgos en el campo de la investigación acerca de la enseñanza» (Shulman, 1989: 19). Los investigadores enrolados en cada programa de investigación seleccionan diferentes «partes del mapa» para definir los fenómenos propios de sus indagaciones y efectúan elecciones epistemológicas, teóricas y metodológicas para llevarlas a cabo. Así, hay quienes se interesan en los actores, docentes o alumnos –en sus capacidades, sus pensamientos, sus acciones–, quienes se centran en el estudio del contenido escolar –su naturaleza, sus formas de organización–, quienes analizan los contextos institucionales y comunitarios en los que la enseñanza se desarrolla, y otros que, finalmente, estudian los múltiples intercambios sociales y académicos que tienen lugar en la clase.

En consecuencia, la comprensión de los procesos de enseñanza es una empresa dificultosa. En esta tarea, la didáctica es auxiliada por diversas disciplinas del campo de las ciencias sociales y humanas, cuyos aportes han permitido más de una vez desarrollar nuevos modelos de inteligibilidad de los fenómenos, así como idear formas más adecuadas de intervención pedagógica. Al mismo tiempo, esta situación enfrenta al didacta con la necesidad de alcanzar un delicado equilibrio entre el imperativo de mantener una mirada amplia que permita captar la complejidad de las cuestiones en estudio y preservar, al mismo tiempo, la especificidad de las preguntas, los propósitos y las perspectivas de análisis.

Para quienes trabajan como enseñantes, la complejidad de la enseñanza es una vivencia cotidiana, aunque no siempre evidente, pues muchas veces es a través de sus fallos que se pone de manifiesto: en el fracaso escolar, en la deserción, en la indisciplina o la apatía de los alumnos más refractarios, en el malestar por nuestra respuesta pobre a una pregunta interesante de un alumno, en cada ocasión en que a pesar de todos nuestros esfuerzos, «la cosa no funciona». También en aquellas otras en que una propuesta resulta «desbordada» por mejores logros que los previstos; cuando suscitamos el asombro, la curiosidad, la confianza; cuando el aprendizaje, finalmente, llega. Y cada día, en la proeza de asegurar el encuentro de un grupo de aprendices con el mundo circundante, el heredado y el por crear.