Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Número I (1/2000)

La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación

María Luisa Granata
Carmen Barale
María del Carmen Chada
Universidad Nacional de San Luis
e-mail: granata@unsl.edu.ar
e-mail: cbarale@unsl.edu.ar
e-mail: mchada@unsl.edu.ar

Resumen

Nos proponemos en este trabajo desarrollar el ejercicio de repensar la enseñanza como categoría susceptible de ser reubicada y dotada de un nuevo sentido, como así también ahondar en la naturaleza del conocimiento didáctico para entender cómo esta disciplina dirige su mirada al campo de trabajo propio -la enseñanza- legitimando las prácticas escolares en distintos momentos socio-históricos.

¿Por qué elegir la enseñanza?

Porque creemos necesario en este momento histórico recuperar la imagen de la enseñanza como una profesión reflexiva, ya que el predominio del positivismo se ha dejado sentir demasiado sobre nuestras concepciones de ciencia, de investigacion educativa y de enseñanza.

Necesitamos situarnos dentro de una optica critica, vivir la ambigüedad ya que no es posible la certeza.

Es entonces vital reconsiderar la enseñanza de tal manera que ella ocupe un lugar diferente al de los procedimientos y al de las propuestas instrumentales.

Por otra parte, al inicio de un nuevo siglo, en el que el signo de la posmodernidad se hace sentir en todas las acciones humanas, podemos considerar que el acto de enseñar se instaura dentro de la complejidad cultural en la que se superponen tiempos, lenguajes y proyectos, con una multiplicidad de ejes problemáticos. La realidad se ha vuelto intensamente compleja y las respuestas no son directas ni estables.

Bajo la perspectiva señalada, hemos estructurado este trabajo tomando en cuenta dos puntos de interés para acercarnos al estudio de la enseñanza.

- Un primer interés se refiere a la relación enseñanza - didáctica desde una perspectiva socio - histórica.
- Un segundo interés intenta una aproximación a los debates actuales sobre el problema del contenido en la tarea de enseñar.

Abstract

It is intended in this work to reflect upon teaching as a category susceptible of being given a new place and sense. We have also the purpose of going deeper in the nature of the knowledge of Didactics so as to understand the way this discipline looks at his own field of work -teaching-, legitimating school practices at different socio-historical periods.

Why teaching?

We believe that, in this historical period, it is necessary to recover the image of teaching as a reflective profession since an educational reform is taking place in our country. This reform supports a project on teaching in which the technical rationale continues to be the dominant epistemology of practice. It is evident that the privilege given to these ideas by those who are politically responsible for the Educational Reform, are creating conditions that are not so favorable to developing a reflective professional view.

Within this framework, effectiveness, output and performance are the aims of teaching; aims that have already proved to impoverish and simplify teaching.

On the contrary, we believe it is crucial to reconsider teaching so that it occupies a place other than that of procedures and techniques.

Moreover, the beginning of this new century is featured by post-modernism which permeates every human action. In this context, teaching can be considered to be established within a cultural complexity where times, languages and projects overlap with a multiplicity of problematic issues. Reality has become greatly complex and there are no direct or fixed answers. From this point of view, this paper has been organized taking into account two points of interest in order to approach the study of teaching.

- The first point refers to the teaching - didactics relationship from a socio-historical perspective.
- The second point intends to approach current debates on the problem of content in the teaching practice.

Un poco de historia

En términos históricos no siempre ha existido una reflexión sistemática en torno de la enseñanza, ni ha mantenido el mismo carácter, ni la misma naturaleza, ni presenta en la actualidad un contenido uniforme en la literatura didáctica. Más bien la concepción que de ella se tenga depende en cada caso, del modelo teórico que sustente cada actor, o de la corriente científica en la que se posicione, fundamentalmente en lo que se refiere, entre otros, a su "teoría del aprendizaje", su "teoría de la escuela", su "concepción del desarrollo personal de los sujetos" y en cierta medida, del sentido y función que atribuya a los medios de instrucción.

Alberto Martinez Boom (1995) sostiene que una mirada retrospectiva sobre el saber pedagógico nos permite identificar en el siglo XVII, a partir de Comenio, la irrupción de la enseñanza como objeto de saber al interior de un discurso positivo que se denominará como "Didáctica".

Así, un saber acerca de la enseñanza fragmentario y disperso será articulado, adecuado, ordenado dentro de un nuevo dominio, proceso del cual emerge una institución particular para la enseñanza -la escuela- y la constitución de sujetos. Uno soporte de ese saber -maestro- y otro depositario del saber -discípulo.

A partir de este acontecimiento, la enseñanza se ha ido institucionalizando, se ha reglado, se ha normatizado, pero de manera diferente en distintos momentos.

La Didáctica Magna de Comenio representa la primera gran obra sistemática de un tratado pedagógico. Es reconocida como la matriz de origen del pensamiento pedagógico moderno y marca la constitución de la Didáctica como disciplina sustentando como punto central de su definición epistemológica, la cuestión de la base normativa y prescriptiva.

El orden postulado por Comenio responde a la tradición y concepción científica mecanicista, propia de su época, que concebía al mundo como una inmensa máquina en la cual todas las cosas podían explicarse por sus componentes, lo mismo que "un reloj por sus engranajes".

El universo es concebido como una enorme máquina que sigue leyes determinadas, inalterables. Este mecanismo se extrapoló a la Didáctica y engendró dentro de la disciplina el mito de la predecibilidad, con sólidas prescripciones acerca del "saber hacer" del maestro, para lograr el "deber ser" del modelo pedagógico propuesto. Las condiciones científicas de este momento histórico ejercieron una marcada influencia en la enseñanza, sin contar con una teoría a la cual referir el modelo. El determinismo prolijo y ordenado de la visión newtoniana llevó también a entender que la educación debía ejercer un control sobre las conductas de las personas. Enseñar surge ligado a disciplina, poder y control, y sus formas de ejercerlo ocuparon desde los orígenes un lugar de privilegio.

Así, la Didáctica se constituye en el ámbito de la organización de las reglas del método para hacer que la enseñanza se torne eficaz para enseñar todo a todos.

Al respecto, Maríano Narodowski (1996) afirma que Comenio está implantando un paradigma transdiscursivo que será núcleo de hierro del discurso pedagógico moderno. Señala que éste es el núcleo común que habrán de compartir, a pesar de sus diferencias teóricas e ideológicas, los pedagogos y pedagogías de estos tiempos.

Por otra parte el conocimiento sobre psicología infantil que surge a finales del siglo XIX y comienzos del XX genera un movimiento de transformación de la educación y de la enseñanza en particular conocido como Escuela Nueva.

Con este movimiento que se nutre de los aportes de la psicología profunda, de la psicología evolutiva y de la Gestalt, se pasa de una postura tradicional centrada en el que enseña a otra centrada en el que aprende.

Para esta corriente el aprendizaje es un proceso esencialmente activo. Las diferencias individuales adquieren fundamental importancia y la enseñanza considera que la motivación es indispensable porque el aprendizaje se logra por la satisfacción de necesidades básicas. Por lo tanto los contenidos educativos se valorizan desde la experiencia del sujeto, adquiriendo especial relevancia el aspecto vinculado con el cómo se aprende, y la importancia que se le asigna al contexto como favorecedor del natural desarrollo del niño.

Emerge así una nueva concepción de infancia considerando para ella los principios de necesidad, actividad, libertad y autonomía, entre otros, los que constituyen los puntos necesarios de toda acción educativa. Son las leyes del desarrollo las que se imponen como impulsoras de la acción de enseñar.

El docente es el que guía, orienta y acompaña el proceso de aprendizaje cuyo ritmo debe ser respetado.

El eje del saber pedagógico se desplaza desde el trasmitir conocimientos -postura tradicional- hacia una pedagogía centrada en los intereses del niño.

A este movimiento centrado en la actividad del niño y en los procesos y leyes de desarrollo del sujeto que aprende, se opondrá otra corriente que situará el análisis en la objetivación del proceso, es decir, en las leyes que gobiernan el aprendizaje como referente empírico, siempre verificable por la experimentación.

Hacia fines de la década del setenta, la corriente neoconductista y la corriente tecnicista, surgida con anterioridad en países desarrollados, impactan en nuestras escuelas. La preocupación está puesta en lograr pautar de forma organizada el trabajo docente, ya que el aprendizaje en tanto conducta se centrará no tanto en la acción del sujeto que aprende, sino en los cambios de comportamiento de aquél, dentro de ciertas condiciones controladas.

Surge así una nueva concepción de la enseñanza, definida ahora, desde el aprendizaje del alumno y desde el reforzamiento que garantice una alta eficacia en el mismo.

Con su base en la tecnología educativa impregnada por las concepciones de la psicología conductista de Skinner, las teorías de la eficiencia de Taylor, la teoría sistémica y la de la comunicación, se impone una ingeniería conductual que hace centro en la organización racional de los medios, los objetivos operacionales y la evaluación de los aprendizajes.

No se privilegian aquí los procesos favorecedores del desarrollo personal, tal como lo postulaba la Escuela Nueva, ni el énfasis está puesto en la transmisión de conocimientos, tal como lo concebía la Escuela Tradicional, sino que se busca el logro de conductas esperadas y exitosas con relación al estímulo que se aplica.

Así, el docente se transforma en un técnico que debe asegurar la transmisión y el control a través del manejo de estrategias adecuadas.

En este breve recorrido histórico se pone en evidencia que, lo que se privilegia es la dimensión práctica de la enseñanza.

Al respecto Martínez Boom (1995) señala que el énfasis puesto en la dimensión práctica de la enseñanza, bajo la insistencia por un lado del papel principal que se le otorga a la actividad en los procesos de conocimiento, y por otro, en el énfasis puesto en el diseño de ambientes para el llamado proceso de enseñanza aprendizaje, nos deja poco margen para pensar la enseñanza como categoría conceptual.

Por otra parte, Stenhouse (1984) se refiere con claridad a la lógica de esta postura cuando dice:

> *"... enseñar es un compromiso intencional que se orienta a fines que deben ser claramente planteados. Si el profesor propone metas precisas y expresa los cambios que espera producir en los alumnos, el camino hacia la meta puede verse bien definido y además comprobar si ha sido logrado".*

Tal como lo señala Litwin (1996), la década del ochenta es el punto de partida de un cambio sustancial en el campo de la Didáctica como teoría acerca de la enseñanza. Los nuevos desarrollos teóricos aportados por un grupo importante de autores, entre los que se destacan Díaz Barriga (1991), Apple (1986), Carr (1996), Popkewitz (1994), condujeron a revisiones profundas de las dimensiones antes señaladas, posibilitando un nuevo marco de análisis para la Didáctica.

En este marco resulta fuera de toda duda, que el estudio de los procesos de enseñanza no pueden ser abstraídos del contexto social en el que estos ocurren. Sólo podremos lograr una comprensión adecuada de la enseñanza, analizándola en la dinámica de la estructura social de la que forma parte.

Los aportes de las corrientes críticas permitieron un descentramiento del concepto de enseñanza como rictus y una apertura de la espiral hacia la diferencia, superando la reducción de la enseñanza a lo que acontece en el aula y en la escuela. Tales posturas han

avanzado en un trabajo de reconocimiento y análisis del conjunto de elementos y relaciones implicados en ella (conocimiento, cultura, ética, aprendizaje, etc.).

Enseñanza y Didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación

Entendemos que resulta importante destacar aquí algunas definiciones de enseñanza que marcan sustanciales diferencias, en cuanto a su naturaleza, con décadas anteriores.

La enseñanza es una actividad humana en la que unas personas ejercen influencias sobre otras (Lobrot, 1974; Pérez Gómez, 1983). Estas influencias, como ha destacado Tom (1984), se ejercen, de una parte en relación de desigualdad de poder y autoridad entre profesor y alumno, y de otra, responden a una intencionalidad educativa, es decir, se llevan a cabo actividades que se justifican en su valor con respecto a fines deseables.

Por estas razones, la enseñanza compromete moralmente a quien la realiza. Aparece claro en estas afirmaciones que no se puede ser indiferente ante el tipo de interacción que se establece entre docente-alumno, ante lo que se pretende enseñar y cómo.

La enseñanza se convierte así, en una práctica social, en una actividad intencional que responde a necesidades y determinaciones que están más allá de los deseos individuales de sus protagonistas. Participa más bien del flujo de acciones políticas, administrativas, económicas y culturales que forman parte de la estructura social. Como lo expresa Apple (1986) las prácticas educativas son prácticas morales y no pueden ser plenamente interpretadas sin adoptar una rúbrica ética. Sobre la base de lo considerado hasta aquí, nos parece interesante profundizar en la relación enseñanza - didáctica. Al respecto es oportuno mencionar las conceptualizaciones de Domingo Contreras (1994) cuando dice:

> *"...La didáctica es una disciplina que encuentra su razón de ser en la intervención en la enseñanza, en su compromiso con la práctica educativa y sin embargo, la enseñanza como práctica social no se mueve guiada por la didáctica".*

Litwin (1996), con relación a la definición del campo de la didáctica expresa:

> *"Entendemos a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben (...) Las prácticas de la enseñanza constituyen para nosotros, una totalidad que permite distinguir y reconocer el campo en que se inscriben, tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación socio - histórica".*

Otro concepto que aparece como interesante en este planteo de Litwin es el de distinguir "buena enseñanza" de enseñanza exitosa. Esta última remite a resultados acordes a los objetivos previstos, mientras que la "buena enseñanza" tiene un sentido moral que equivale a preguntar qué acciones docentes, basándose en principios morales, son capaces de provocar acciones de principio por parte de los alumnos. En el sentido epistemológico es necesario preguntarse por el valor de lo que se enseña, si lo que se enseña es digno de ser enseñado y si merece la pena que el alumno lo conozca.

Los conceptos que estamos manejando dejan claro que los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben justificarse por su valor educativo, lo que indica que el debate por los valores forman parte del conocimiento didáctico, y no queda de ninguna manera, al margen del mismo.

Por otra parte podemos hablar de una opción práctica de la didáctica en cuanto disciplina que se ocupa de una intervención humana y es precisamente este compromiso con la práctica lo que le da sentido a su desarrollo.

La didáctica está dentro de la práctica social y no fuera mirándola de forma objetiva, guiándola con propuestas neutrales. Al respecto resulta iluminador el texto de Popkewitz (1994) cuando dice:

> *"El discurso de la ciencia no es simplemente un instrumento para describir eventos, sino que es en sí mismo una parte del evento, ayudando a crear creencias sobre la naturaleza, causas, consecuencias y remedios de la política educativa."*

En relación a nuestra disciplina, la Didáctica, podemos decir que debe mirarse a sí misma como parte del fenómeno que estudia, la enseñanza, porque la Didáctica es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa que analiza y propone prácticas escolares. Tiene un compromiso moral que se refiere a la justificación valorativa de su quehacer y que pone en relación el discurso científico con los valores que pretende para la enseñanza.

Entendemos que estamos en presencia de una nueva relación entre enseñanza y didáctica que marca sustanciales diferencias con décadas anteriores.

El vínculo fuerte y esencial está puesto no en la normatividad tecnológica, sino en un proponer los procesos de enseñanza en consonancia con las finalidades educativas basadas en principios éticos para toda la enseñanza, y no sólo para los resultados previstos (enseñanza exitosa).

Esta posición pone de relevancia que no podemos entender la práctica de la enseñanza sin referencia a las formas en que los actores se comprometen a sí mismos.

La práctica educativa no es una mera “actividad”, sino que se construye en los planos histórico, social y político, y sólo puede entenderse en forma interpretativa y crítica. Desde este punto de vista la práctica no es un mero “hacer”, no se trata de una acción técnica o instrumental. Kemmis, (1988) plantea que el sentido y la significación de la práctica se construyen al menos en cuatro planos. En primer lugar, no podemos comprender adecuadamente el sentido y significación de una práctica sin referirnos a las intenciones del profesional. Enfatiza que para entender la acción de los seres humanos no basta con observar la acción “desde fuera” como si estuviese controlada por un mecanismo mudo y poderoso. Salvo que el observador conozca las intenciones del profesional y su forma de ver la situación actual de la clase, no resulta obvio para el observador entender el sentido de esa práctica.

En segundo lugar, el sentido y la significación de una práctica se construye en el plano social. No sólo los interpreta el docente sino que los alumnos, desde sus marcos de referencia, interpretan las acciones del profesor.

En tercer lugar, el sentido y la significación de una práctica se construye en el plano histórico. Cada acción concreta se sitúa en una cadena de acciones de la que forman parte el docente, las demás personas de la clase y de la escuela.

El significado de estas relaciones debe interpretarse en vinculación con el orden histórico de la situación. Las acciones tienen un sentido y una significación en relación con tradiciones profundas de la practica educativa.

Cabe preguntarse entonces ¿Qué ideales se llevan a la practica, liberales, progresistas? ¿Qué lugar ocupa el que aprende?

En cuarto y ultimo lugar, el sentido y la significación de una práctica se construye en el plano político. Kemmis lo plantea de este modo:

> *"Mi clase crea una micropolitica en la que lo que sucede puede quedar configurado por la dominación y el sometimiento o quizá por un discurso y un proceso de decisión abiertos y democráticos. En clase, unos tienen mayor influencia sobre lo que ocurre y otros menos. Y mas allá de esta micropolitica, la practica de clase también esta configurada por factores sociales, materiales e históricos que trascienden el control de quienes estamos en el aula, por medio de las relaciones de clase social, de las relaciones de genero, factores lingüísticos y culturales, etc."*

Por tanto, desde el enfoque que venimos desarrollando, la práctica de la enseñanza constituye una acción comprometida en sentido moral, se trata de una acción esencialmente ética, regida por valores educativos y no por preocupaciones instrumentales.

Supone siempre objetivos, intenciones morales, pero como lo señala Carr (1988), estos no se consideran "fines" con respecto a los cuales la práctica sea el medio técnico, sino compromisos educativos que sólo pueden realizarse en y a través de la práctica.

Queda claro que para esta perspectiva a la que adherimos, la enseñanza no es un proceso instrumental que se dirija a fines ya pre-fijados, sino que es una actividad abierta, reflexiva, compleja, que no se orienta por reglas técnicas, sino que la elección de medios y fines se rige por valores y criterios inmanentes al mismo proceso educativo.

Estos criterios son los que permiten distinguir la buena enseñanza de la mala y la práctica educativa de la que no lo es.

El problema del contenido en la tarea de enseñar. Un acercamiento a los debates actuales

Es imposible pensar en una práctica educativa sin profesor, sin alumno, sin un cierto contenido que mediatice las relaciones entre ambos. No hay práctica educativa sin objeto de conocimiento, lo que implica un proceso, técnicas y métodos de acercamiento al objeto que debe ser conocido. Por lo tanto, toda práctica educativa es un acto de conocimiento, es siempre una situación gnoseológica, o sea una situación en la que se busca conocer.

En este sentido, consideramos relevantes y clarificadoras las afirmaciones de Freire (1989), cuando dice:

> *"...la práctica educativa es una cierta teoría del conocimiento puesto en práctica (...) El educador conoce y, precisamente, por eso enseña."*

¿Qué se conoce en la práctica educativa?

Esta pregunta remite a pensar en la organización programática de la educación, particularmente en los contenidos de la práctica educativa.

En la postura de Freire este interrogante conduce a un planteo de índole política y no meramente pedagógico o técnico. Así las dimensiones de la práctica educativa, desde esta perspectiva son de índole gnoseológica y política, lo que desvirtúa la aparente neutralidad de cualquier clase.

Es conveniente señalar aquí que durante mucho tiempo los contenidos del currículo no fueron considerados como una cuestión problemática, no sucedió lo mismo con los objetivos, la metodología, la evaluación.

El cuestionamiento iniciado en los años '60 desde la Sociología de la Educación hizo aflorar la complejidad del problema de los contenidos y contribuyó a situarlos como un asunto esencialmente político.

Actualmente, se siguen planteando una serie de interrogantes en torno a los contenidos cuya respuesta en la tarea de enseñar adquiere el carácter de un desafío.

El contenido. Nuevas conceptualizaciones

Tradicionalmente por contenido se entendía exclusivamente una selección del conocimiento científico, estructurado en las disciplinas académicas que eran consideradas como las formas más refinadas de elaboración de la experiencia humana y con capacidad para brindar una adecuada comprensión del mundo. En la actualidad se ha producido un cambio de perspectiva de forma que por contenido se pueda entender *"algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado"* (Gimeno Sacristán, 1988).

Esta nueva conceptualización sobre los contenidos se vincula con un cambio de perspectiva sobre las funciones de la escuela, como agencia de transmisión cultural y el currículum como el proyecto cultural de la sociedad. Hoy la escuela tiene más misiones que cumplir y sólo algunas de ellas se relacionan directamente con la transmisión del conocimiento científico y técnico.

Al respecto, Gimeno Sacristán expresa:

> *"... al asumir que la sociedad va más allá de la transmisión de conocimientos, la justificación del currículum no puede quedarse en criterios de representatividad de lo seleccionado respecto de la cultura académica, sino apoyarse muy fundamentalmente, en otros de carácter social y moral dado que lo que se busca con su implantación es un modelo de hombre y de ciudadano."*

Visto así, la definición del contenido tiene que ver con la forma en que se entienda la función del currículum y, por lo tanto, las relaciones entre conocimiento y sociedad. Por esta razón, encontramos diferentes conceptualizaciones respecto a los contenidos que dificultan

la reflexión, convirtiendo al estudio y tratamiento de los mismos en una cuestión compleja, que a menudo se ha descuidado o esquivado.

Relación contenido - cultura. La perspectiva sociológica

Desde la perspectiva sociológica, el contendido del currículum se considera como un producto social y por lo tanto, debe ser analizado como una construcción socio - histórica. Está sujeto a influencias políticas donde las diferencias en la posesión del conocimiento y la capacidad de hacer valer las posiciones de los diferentes grupos socioculturales, aparece como relevante.

En esta perspectiva, se sitúan los trabajos de autores como Young (1977); Berstein (1971, 1988, 1990, 1993); Lundgren (1992); Apple (1986-1990); Popkewitz (1991) y todos aquellos que apoyados en la fenomenologia e influenciados por las ideas marxistas respecto a los mecanismos de distribución del poder y el control en los grupos humanos, enfatizan el carácter socialmente construido de la realidad.

La consideración del contenido como algo más que un asunto epistemológico, así como una nueva visión respecto a lo que ha de considerarse como conocimiento mismo, procede en sus orígenes de la Sociología de la educación que convirtió en problemático y controvertido el conocimiento escolar.

La crítica y el análisis histórico y sociológico de la educación y el conocimiento, abre una nueva perspectiva. Problematizar los procesos y mecanismos de selección, distribución, clasificación, valoración y transmisión del conocimiento escolar, se ha convertido en el eje y la fundamentación del trabajo teórico y práctico de los autores encuadrados en la misma. Por ejemplo Bernstein (1993) expresa que:

> *"La forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y valora los saberes destinados a la enseñanza refleja la distribución del poder existente en su seno y el modo en que se encuentra garantizado en ella el control social de los componentes individuales."*

Esta postura entiende a la escuela y al conocimiento escolar como un reflejo de la estructura social y más concretamente, de los equilibrios y desequilibrios de poder en ella.

El conocimiento escolar representa, el medio, el instrumento, por el que la sociedad garantiza su control sobre los individuos y, al hacerlo, asegura su supervivencia.

Otro autor considerado paradigmático dentro de la corriente sociológica es Michael Young (1973), quien definió su labor hacia la gestión del conocimiento como cuestión sustantiva clave.

Afirma que todo conocimiento está construido o situado social e históricamente con relación a un momento o a un contexto social en particular. Lo que cuenta como currículum implica una selección y organización particular de conocimientos potenciales disponibles. Un currículum no tiene ninguna validez esencial, simplemente refleja una particular distribución del poder en la sociedad que produce la diferenciación y estratificación del conocimiento.

Para Young (1973), *"el criterio ultimo de validación del conocimiento reside en la contribución que éste es susceptible de aportar al progreso del conocimiento humano, teniendo siempre presente que una definición unívoca de esta noción seria imposible."* Una definición como ésta, que comporta elecciones de valores y que conduce a una decisión política, supone rechazar la definición positivista de verdad y la caracterización técnico instrumental de la racionalidad como capacidad para predecir, controlar y manipular la realidad.

La teoría de la reproducción cultural de Bourdieu (1981) está basada sobre la suposición de que las sociedades se dividen jerárquicamente en clases y que estas estructuras de clase son mantenidas y legitimadas por la violencia simbólica. Este autor sugiere que, en una sociedad de clases la educación es necesariamente un proceso de violencia simbólica en el sentido de que implica la imposición de una "arbitrariedad cultural" por un "poder arbitrario". Es decir, la cultura de la clase dominante se define como la cultura; designa lo que significa estar educado y ésto se transmite luego a través del sistema educativo. Por lo tanto, debido a que otras culturas de clase difieren significativamente de la cultura dominante, el sistema educativo tiende a reproducirse a través de la reproducción de la

distribución jerárquica del capital cultural. La enseñanza se inclina entonces, a favor de los que, en virtud de sus condiciones de clase, ya han adquirido, por medio de un proceso de ósmosis cultural, las disposiciones y actitudes apropiadas de lenguaje y otras condiciones previas para el éxito educativo.

Con relación a la influencia de la perspectiva sociológica en el campo de la Didáctica, Diaz Barriga (1995) sostiene que en el caso particular del tratamiento del contenido, esta postura ha tenido un doble efecto. Permitió la comprensión de una serie de problemas que subyacen a la selección del contenido -pero paradójicamente, afirma que estos planteamientos, en algún sentido, paralizaron la necesaria acción sobre la educación.

Al respecto, Diaz Barriga dice:

> *"Si toda selección de contenido no es más que la imposición de la cultura dominante, si toda relación educativa está signada por el poder del maestro, si toda propuesta de trabajo sólo constituye una violencia contra el saber del maestro que baja desde la teoría sobre su realidad, etc...no queda otra posibilidad de analizar minuciosamente todos los niveles de implicación que existen en relación a todos los procesos educativos. Esta perspectiva necesariamente ansiógena, puede llevar a mediano plazo a un delirio o melancolía en la que la tarea del especialista (que se niega como tal a sí mismo) le impida establecer alguna conexión entre tales formas de reflexionar y las necesidades de acción."*

Por otra parte este autor, señala que la sociologización del currículo ha contribuido notablemente a la disolución de su campo conceptual. Cuando hoy se discute la temática curricular ya no existe referencia ni al problema de planes y programas de estudio, ni hacia las formas de establecer modalidades de enseñanza, sino que los temas del currículum atraviesan el debate cultura - sociedad, hegemonía social y proyecto educativo, relaciones entre escolaridad y educación. Sostiene que esta es una discusión necesaria e importante, pero que se refleja bajo la denominación de currículo a una amplia gama de problemáticas educativas, por lo tanto "produce una invasión de conceptos." Esto implica para el autor, que el campo del currículo invade de tal forma la reflexión educativa que desplaza y anula la posibilidad de una reflexión didáctica sobre el escenario escolar.

De acuerdo a lo expuesto, entendemos que los aportes de la perspectiva sociológica han resultado por demás interesantes para comprender que la práctica de la enseñanza no puede operar únicamente con criterios técnicos, ya que toda propuesta didáctica concretiza un conjunto de conceptos teóricos.

Las distintas expresiones de la didáctica a lo largo de la historia implicaron modelos teóricos diferentes en relación con la enseñanza, lo metodológico y lo educativo, que tiene como causa última no sólo la evolución científica, sino los reclamos de las necesidades históricos - sociales.

Proponer alternativas metodológicas de trabajo del aula reclama tomar en cuenta los problemas teóricos en que tales propuestas se apoyan y a su vez las determinaciones histórico - sociales en las que tales propuestas se hacen necesarias. En síntesis, el hacer metodológico requiere de fundamentos conceptuales e históricos, si esto no fuera así la didáctica quedaría reducida a una técnica de dominación, no sólo de lo educativo sino fundamentalmente de los actores educativos: docente - alumno.

Por lo hasta aquí expresado resulta esencial reconocer que el conocimiento didáctico tiene historia, responde a una lógica, y muestra nuevos paradigmas.

La didáctica entonces es una disciplina teórica porque responde a concepciones de la educación, de la sociedad, de la escuela, del sujeto, etc. Es histórica porque sus propuestas son resultados de momentos históricos especificos, y es política porque su propuesta tiene que ver con el proyecto social que las politicas educativas definen.

Para seguir pensando

Este ejercicio de repensar la enseñanza como categoría susceptible de ser reubicada y dotada de un nuevo sentido, constituye una firme renuncia a seguir mirándola como lo que meramente acontece en el aula y en la escuela, entre unos sujetos que enseñan en base a prescripciones y otros que deben aprender lo señalado externamente.

Por lo tanto, es necesario reconsiderar la enseñanza de tal manera que ella ocupe un lugar diferente al de los procedimientos. Un lugar y una dimensión, que Martinez Boom (1995) expresa así:

> *"...Bien podrían plantearse como la vía del pensamiento, vale decir, la enseñanza es un vínculo más estrecho y definitivo con el pensar como ejercicio artístico. Si hasta ahora hemos pensado la enseñanza en la vía del aprendizaje y el conocimiento con el resultado de nuestra escuela actual ¿Por que no intentar otra vía?*
> *Si hasta ahora la enseñanza ha sido tan pobremente conceptualizada desde urgencias pragmáticas, instrumentales, empíricas; si su destino ha sido la eficacia, el rendimiento, el logro y su única relación estudiada la que la amarra al aprendizaje como interacción maestro - alumno, es preciso buscar nuevas conceptualizaciones que partan ya no de la transmisión de contenidos, del conocimiento, de la erudición, del saber hacer, sino que se funden hacia ese complejo acontecimiento que es el pensamiento."*

El pensamiento al que alude Martinez Boom (1995) no se refiere a aquél que resulta de un conjunto organizado y sistemático de secuencias previamente diseñadas, cuyo camino tendría que seguir un sujeto para llegar a una meta esperada y conocida por los que guían el proceso.

El pensamiento al que se refiere, lo entiende como habitando fuera de todo proceso conocido y preestablecido. El pensamiento sería entonces un pensamiento del afuera, al decir de Foucault, en lugar de un pensamiento del adentro o de lo mismo. La enseñanza como alusión a ese pensamiento del afuera no prescribiría pasos, más bien, al decir del autor, mostraría para incitar.

Repensar la enseñanza en dirección hacia el pensamiento es abrir un espacio para la creatividad, la estética y la ética. Es a partir de la consideración de la enseñanza como posibilitadora del pensar como se redefine su dimensión cultural, lingüística, cognoscitiva, artística. Al respecto Martinez Boom (1995) sostiene:

> *"La enseñanza concebida así no es el hecho trivial y registrable, observable y cuantificable. No es el resultado de un programa preestablecido en orden a logros establecidos de antemano. Es una aventura interrogadora, sin absolutos ni respuestas terminales.*
> *Es un ejercicio azaroso, una actitud vital, a la vez que una categoría cuyo sentido no es otro que la evocación del pensamiento, estableciendo para ello ya no simples relaciones instrumentales con la cultura, con los conocimientos, el lenguaje, la ética, sino mas bien resonancias, disonancias y aun consonancias con aquellos elementos que la atraviesan."*

Un final abierto

Revisando lo desarrollado a lo largo del trabajo, advertimos todas las implicancias de analizar la enseñanza como un fenómeno complejo, como un acontecimiento.

A su vez, observamos como la didáctica acusa recibo de un cambio epistemológico sorprendente.

Una visión diferente de la realidad introduce hoy una categoría, la del desorden que al decir de Maria Saleme (1996),

> *"... inaugura una lógica que no intenta explicar los fenómenos según una armonía preestablecida, sino interpretar el sentido de lo imprevisible, de lo inédito, de lo posible."*

Frente a estos signos de los tiempos postmodernos, ¿tiene la enseñanza un interés constitutivo en la acción emancipadora?

Planteamos esta pregunta en un momento en que parecería que una nueva racionalidad técnica invade la enseñanza.

¿Que hacer entonces?

Será necesario buscar y transitar diferentes caminos que permitan potenciar el pensamiento para encontrar otros modos de ser, de decir, de analizar y de significar la enseñanza ♦

Referencias

Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos, y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981*). La reproducción*. Barcelona: Laia.

Camillioni, Litwin, Davini et al. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs As: Paidós.

Carr, W. (1995). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca.

Comenio, J. (1982). *Didáctica magna.* México: Porrúa.

Diaz Barriga, A. (1991). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Bs As: Aique Grupo Editor S.A.

Diaz Barriga, A. (1995). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Bs As: Aique Grupo Editor S.A.

Freire, P. (1989). La educación para una transformación radical de la sociedad. Un aprendizaje político. En: Freire, Ander Egg et al. (1989) (Eds.) *Una educación para el desarrollo*. Bs As: Humanitas.

Lobrot, J. (1974). La recherché en science de l'educatió. En: Contreras, D. (1994) (Ed.) *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.

Lundgren, V. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
Martinez Boom, A. (1995). *La enseñanza como posibilidad de pensamiento*. Santa Fé de Bogotá: Cuadernos de Investigacion.

Narodowski, M. (1996). *La escuela argentina de fin de siglo*. Bs As: Novedades Educativas.

Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas escolares*. Madrid: Morata.

Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.

Saleme, M. (1996). Prólogo. En: Camillioni, Litwin et al. (1996) (Eds.) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs As: Paidós.

Sharp, R. (1988). Conocimiento, ideología y politica educativa. Madrid: Akal.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
Young, M. (1977). Perspectives in education and society. En: Sharp, R. (1988) (Ed.) *. Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid: Akal.