

REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS EN TORNO AL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO

Mariana MAGGIO ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Magister en Didáctica de la Universidad de Buenos Aires.

Becaria de Perfeccionamiento y Docente Regular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

El momento que se reconoce como fundacional para el campo de la Didáctica aparece vinculado a la obra «Didáctica Magna» de Juan Amos Comenio en el siglo XVII (Díaz Barriga, 1984) en la que se fundan los grandes principios de una metodología general de la enseñanza. En el siglo XIX se desarrolla la pedagogía como disciplina a partir del pensamiento herbartiano¹. Por su parte, la conformación de la ciencia de la educación emerge en dos tradiciones de principios del siglo XX: la sociología funcionalista francesa, a partir de Durkheim, y el pragmatismo estadounidense, con la figura de Dewey (Díaz Barriga, 1995). La ciencia de la educación puede ser ubicada en relación con los desarrollos del positivismo y la implantación de un modelo de “ciencia”, ya no como pedagogía (conducción del joven) sino como estudio empírico y sistematizado de una serie de aspectos de la educación, en las dos vertientes mencionadas.

Otros análisis nos remiten a los orígenes de las disciplinas pedagógicas desde el punto de vista de los mismos términos en cuestión: «...al fundarse las escuelas de la Grecia Clásica -que no son invento griego, venían de la Mesopotamia- se crea la figura del pedagogo, el servidor, esclavo las más de las veces, que tenía como tarea llevar a los niños a la escuela, básicamente a la escuela del didáscalos. El contenido de la escuela del didáscalos era la didajé, la enseñanza puramente formal, por lo que el pedagogo adquirió con el paso del tiempo el cometido de la educación cívica y moral de los niños, de suerte que desde la época clásica tenemos perfectamente claro que cuando hablamos de didáctica estamos hablando de enseñanza y cuando hablamos de pedagogía estamos hablando de educación» (Moreno y de los Arcos, 1995: 58).

A pesar de estas definiciones fundantes, las discusiones acerca de qué es la Didáctica, cuál es su objeto, cuál es su especificidad en el campo



Ro' Mángano

de las ciencias de la educación, cómo se diferencia de la pedagogía, por mencionar sólo algunas, son persistentes en la comunidad académica; lo mismo que la coexistencia de definiciones de sentido claramente diferenciado:

«La Didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje» (Mattos, 1963: 24).

«La Didáctica como disciplina explicativa y normativa se propone el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto para comprender las variables que intervienen en el desarrollo formativo de las capacidades cognoscitivas, como para regular y ordenar convenientemente, en función de la explicación precedente, la participación de cada una de ellas» (Pérez Gómez, 1985: 77).

«Es necesario reconocer que la Didáctica, antes de ser una forma instrumental de atender al problema de la enseñanza, es una expresión de la forma concreta en que la institución educativa se articula con un momento social. Por tanto es contradictorio que se pretenda que esta disciplina opere sin contemplar las condiciones sociales en que está inserta» (Díaz Barriga, 1991: 14).

“La racionalidad técnica, que imprimió tantos años de reflexión didáctica, no se modifica porque cambiemos los nombres de los constructos, desconstruyamos los viejos o incorporemos construcciones novedosas, fruto de nuestras investigaciones. La antinómica comprensión de la teoría y la práctica, el prejuicio que entraña una respuesta práctica al no visualizar los referentes teóricos que implica y el desconocimiento del valor de los ejemplos y los modelos, junto con el desconocimiento de la misma ejemplificación, generaron a lo largo de muchos años el desprestigio de las respuestas prácticas y la reiteración de una racionalidad vacía de contenido y, por ende, sin real significación a la hora de pensar una clase antes o después de desarrollada” (Litwin, 1997: 76).

«...considerando la Didáctica en su acepción de disciplina específica o campo de conocimientos y de investigación que de una u otra forma, se relaciona con los procesos de enseñanza, con la escolaridad, con el sistema educativo y, por supuesto, con la cultura y la sociedad» (Salinas Fernández, 1995: 45).

Estas pocas definiciones o afirmaciones permiten dar cuenta de la coexistencia de un abanico de conceptualizaciones respecto del campo que oscilan en torno a los polos: teoría-práctica, técnica-ciencia, prescriptiva-normativa, neutralidad-compromiso moral, enseñanza-aprendizaje. A ello se agrega el uso del término en ámbitos no académicos, esto es, como adjetivo: por ejemplo, un periodista radial puesto a explicar la teoría del Big Bang afirma «Intentaré ser lo más didáctico posible» (Maggio, 1992).

En uno de los análisis más interesantes acerca de la cuestión, el pedagogo español José Contreras (1990: 19) afirma: «La Didáctica es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas».

Contreras refiere a que la necesidad de legitimación social de la escuela fue cubierta en buena medida por la Didáctica, amparándose en su pretendida neutralidad como conocimiento científico. De esta medida, el desarrollo científico de la Didáctica aparece ligado al control social, bajo la forma de control técnico y neutral.

Díaz Barriga (1991) señala que los momentos de crisis en el desarrollo del campo se fundamentan en la ausencia de reflexión conceptual sobre el mismo, obstaculizado por permanentes búsquedas de tipo instrumental, vinculadas por el pedagogo mexicano a los desarrollos «necesarios» en el proceso de industrialización estadounidense y de la aplicación de la concepción pragmática y de la teoría de la administración. Según Doyle (1995) se trataba de una visión general de la enseñanza compatible con los usos administrativos de la investigación de la efectividad para su control diferido a través de la evaluación y el entrenamiento.

En abierta confrontación con las perspectivas de instrumentalización del campo, Contreras (1990: 130) afirma que la Didáctica sólo puede analizarse a sí misma en relación a su coherencia con los valores que pretende para la enseñanza. Señala además que más allá de los fines internos propuestos para la enseñanza, es necesario que la Didáctica se guíe por una idea de emancipación y de justicia social. Para ello es primero y fundamental que asuma el principio de la praxis como parte de su propio cometido: «La Didáctica tiene intrínseca y fundamentalmente un carácter práctico. Es la ciencia de una actividad práctica humana que surge no sólo por afán de conocer esa actividad, sino también para intervenir sobre ella y mejorarla. Aún más, es ese compromiso con la práctica el que define el interés del desarrollo científico de la Didáctica».

La definición de Contreras (1990) de la Didáctica como «disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas»² ubica como aspecto constitutivo el del compromiso moral con las finalidades educativas. Aún cuando el mismo autor afirma que es por ello que se ha acentuado su sentido prescriptivo, entendemos que esto no es necesariamente así. El compromiso moral con los fines que la sociedad se plantea para la educación no implica necesariamente la definición de prescripciones que, en general, están más orientadas por una racionalidad de tipo técnico y neutral. El compromiso moral refiere en este caso al problema ético en una sociedad democrática.

ca, donde la ciudadanía debe ser entendida en el marco de una filosofía pública emancipatoria (Giroux, 1993).

Salinas Fernández (1995: 46-47) señala que hasta no hace más de dos décadas los manuales de Didáctica, en general, presentaban capítulos tales como «cómo programar», «cómo enseñar», «cómo evaluar»: «Efectivamente, una vez abandonadas las viejas posiciones en torno a la universalidad del método y la prepotencia de la prescripción para conducir una enseñanza eficaz, y una vez enfrentados a la consideración de la complejidad, inmediatez y multidimensionalidad de aquello que llamamos práctica, nos encontramos -de nuevo- frente al problema de la relación entre discurso teórico y aquello que acontece en escuelas y aulas (...). Las implicaciones en el sentido y alcance del discurso didáctico son evidentes, de tal forma que, una vez abandonado el «testigo» de la función prescriptiva de carácter universal sobre el método y los medios de enseñanza, el discurso teórico parece recoger un nuevo «testigo», el de «iluminar» la práctica desvelando los verdaderos fines de la misma...». El cambio de «testigo», en términos de Salinas Fernández, hacia la «iluminación de la práctica» se destaca como uno de los discursos de esta década.

En este caso el abandono de la prescriptiva tiene que ver con un modo diferente de aproximación a la práctica, a partir de la realización de trabajos comprensivos o interpretativos que deberían incluir la reflexión crítica de los docentes acerca de la misma. Lo que planteamos es que, además, el abandono del énfasis en lo prescriptivo se relaciona con el abandono de la pretendida neutralidad heredada de la teoría de la administración y la asunción de los fines de la educación como dimensión constitutiva de la Didáctica.

Las perspectivas críticas intentan superar los filtros positivistas de pretender una práctica como mero reflejo de una teoría universal. Es aquí donde se conectan ambos aspectos: la orientación a las finalidades educativas con la intervención en la práctica como compromiso. Asumir los postulados de las posiciones críticas para la conceptualización de la práctica tiene por supuesto la necesidad de entender las prácticas educativas como prácticas sociales, definidas históricamente y marcadas por finalidades cargadas de sentido político.

Cada una de las definiciones consideradas para el campo de la Didáctica podría ser reinterpretada a la luz de un nivel de reflexión epistemológico y categorizada de acuerdo a los mismos supuestos epistemológicos que involucra. Algunas definiciones aparecen, además, fuertemente vinculadas a los debates acerca de la pedagogía-ciencia de la educación-ciencias de la educación, centrales en los desarrollos teórico-académicos durante muchos años y persistentes en la actualidad, por ejemplo en-

tre los pedagogos mexicanos (Bartomeu y otros, 1992; 1995).

1. Supuestos en la construcción de conocimiento didáctico

Algunas de las perspectivas presentadas adquieren sentido en planteos epistemológicos de corte positivista o neopositivista, las mismas que caracterizaron el desarrollo del campo pedagógico y didáctico en este siglo. Desde la óptica de Buenfil Burgos (1995: 95) «los debates que desde el siglo XIX hasta el XX, desde la producción del viejo mundo hasta los autores mexicanos, se han planteado la identidad de la pedagogía, han concentrado su atención al menos en las siguientes cuestiones: su estatuto epistemológico (ciencia, ciencias, disciplina, teoría, saber, campo, discurso); su carácter prescriptivo (ético, político, didáctico); su campo de acción (escuela, familia, otras agencias educativas). Las respuestas a estas cuestiones han sido diversamente justificadas y, desde mi lectura, lo que permite hacer alguna equivalencia entre ellas como ubicadas en un horizonte moderno del pensamiento es que, de alguna manera, buscan encontrar la esencia de lo pedagógico (...). Más allá de lo problemático de la propia idea de esencia, que generalmente evoca universalidad, trascendentalidad, inherencia, definitividad, está también la noción de que esta esencia existe, como tal, en el mundo y puede encontrarse en vez de ser una construcción social».

Buenfil Burgos ubica las preguntas acerca de la identidad de la pedagogía, su status epistemológico, su carácter prescriptivo, como interrogantes de la modernidad. Por proximidad y pertinencia, entendemos que el mismo puede ser trasladado a las cuestiones formuladas para la Didáctica. Cabe señalar que este reconocimiento realizado por Buenfil Burgos no es un señalamiento de tipo «interno» -si cabe la expresión-, sino que se realiza desde un enfoque epistemológico que se intenta situar clara y explícitamente en otro polo: el «horizonte posmoderno». Aún así consideramos que vale la pena recuperarlo, puesto que nos permite recontextualizar los interrogantes que signaron el desarrollo del campo y que, al mismo tiempo, pueden haber obturado la producción teórica.

Sin ubicarnos necesariamente en el «horizonte posmoderno», los mismos aportes de los nuevos filósofos de la ciencia contribuyen a sostener la pérdida de sentido de algunos de los interrogantes clásicos. Dice Laudan (1985: 290-291): «...no hay diferencia fundamental en especie entre las formas científicas y otras formas de investigación intelectual. Todos tratan de dar sentido al mundo y a nuestra experiencia. Todas las teorías, científicas o no, están igualmente sujetas a frenos empíricos y conceptuales. Las

disciplinas que llamamos «ciencias» son, generalmente, más progresivas que las «no ciencias»; en realidad, bien puede ser que las llamemos «ciencias» sencillamente porque son más progresivas y no por causa de algunos rasgos metodológicos o generales que posean en común».

En Laudan (1985: 291-292), el carácter progresivo tiene que ver con la posibilidad de las teorías de resolver más problemas que sus predecesoras: «La búsqueda de una forma científica de conocimiento o de una norma de demarcación entre ciencia y no ciencia, ha sido un fracaso en toda la línea. Al parecer, no hay rasgo epistémico o conjunto de tales rasgos que muestren todas las «ciencias» y sólo ellas. Antes bien, nuestro objetivo debe ser distinguir las pretensiones fidedignas y bien probadas de conocimiento, de las falsas. El modelo de resolución de problemas pretende lograr que la maquinaria haga esto, pero no presupone que la distinción entre conocimiento fundamentado y no fundamentado simplemente llegue hasta la dicotomía entre ciencia y no ciencia. Es tiempo de que abandonemos aquel duradero principio «cientista» según el cual «las ciencias» y el sano conocimiento son coextensivos; no lo son. Dado esto, nuestra preocupación central debe ser distinguir las teorías de vasta y demostrada envergadura al resolver problemas, de las teorías que no tienen esta propiedad, independientemente de si las teorías en cuestión caen en terrenos de la física, la teoría literaria, la filosofía o el sentido común» (291-292).

Toulmin (1977) afirma, en un sentido similar, que él no se preocupa por las cuestiones concernientes a la forma lógica, sino por las de función y adaptación, por las necesidades y exigencias reales de las situaciones problemáticas que los conceptos colectivos y los métodos de pensamiento de los hombres están destinados a abordar.

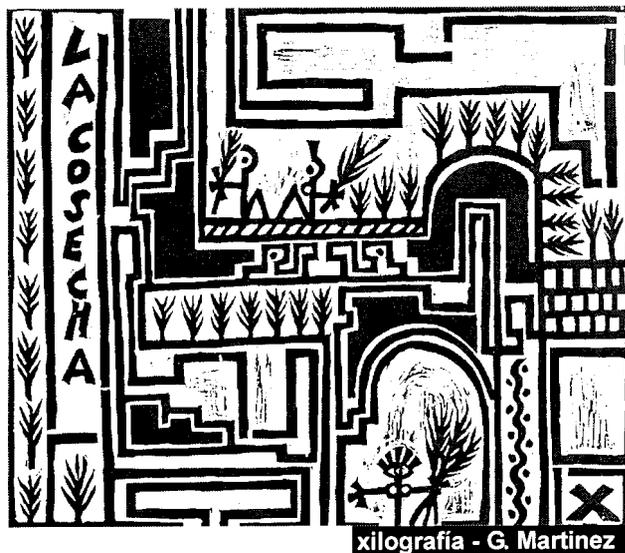
Este análisis permite reubicar la Didáctica como disciplina cuya identidad y status epistemológico no se constituyan en motivos de un debate que obture su carácter progresivo y su capacidad para resolver problemas. Entendemos que gran parte de la discusión acerca de esas cuestiones tiene que ver precisamente con el carácter prescriptivo -que en el trabajo de

Buenfil Burgos aparece como una tercera categoría de la búsqueda de la esencia. En este caso, y en la reconstrucción histórica de la disciplina, el énfasis en ese carácter prescriptivo, vinculado a la Teoría del Currículo y la Tecnología Educativa, en el marco de la pedagogía de la industrialización, marcó una impronta neutral y tecnicista que desnaturalizó los problemas de la práctica, los vació de contenido y sentido ético y político y, finalmente, obstaculizó su progresividad como un tipo de conocimiento analítico-interpretativo que preserva la orientación hacia la consecución de finalidades educativas.

Llegado este punto es que consideramos necesario remitirnos a un análisis que nos resulta central, referido a si el objeto de la Didáctica condiciona o favorece algunas prácticas investigativas de características particulares.

La enseñanza, como objeto de la Didáctica, es una construcción social. Como tal, debería compartir aspectos comunes con otros objetos de las ciencias sociales, a partir de una caracterización centrada en la complejidad, particularidad e irreproducibilidad de las prácticas. Sin embargo, hemos centrado la discusión en torno al objeto enseñanza en dos cuestiones que nos resultan esenciales: la intencionalidad, en relación con finalidades educativas cargadas de contenido ético, político y social; y la práctica, como constitutiva.

El pedagogo mexicano Miguel Angel Pasillas (1995) afirma que si bien la educación está animada por la convicción de que el cambio es factible, abundan en nuestra época las explicaciones deterministas: objetivistas, referidas a la constricción del sujeto por condiciones económicas, culturales, sociales, estructurales, institucionales; y subjetivistas, que destacan limitaciones definidas por mecanismos internos, propios del individuo. Para Pasillas, los determinismos radicales impiden sostener la pretensión básica de mejoramiento que sustenta la educación, y en consecuencia sus fines terminan siendo «naturalizados»: se asume como «natural» la idea de educar para cubrir una exigencia funcional. En este marco se aborda, en los últimos tiempos, el estudio de la «práctica educativa», en contraposición con el «deber ser» en educación. Según Pasillas (1995: 128-129) esta perspectiva es importante porque encara investigaciones cualitativas, focalizadas en lo local y en los modos específicos de proceder de



xilografía - G. Martínez

los actores del medio educativo, pero: «Impulsó además una suerte de consagración de la realidad, de la práctica educativa cotidiana, al presentarla como lo verdadero -y por ende valioso-, lo posible, como la manera particular en que los actores recrean su realidad (...) la consagración de la práctica educativa contrapuesta al Deber Ser pedagógico, se instauró como otro mecanismo de naturalización en educación. Aunque en este caso, dicho mecanismo no deriva de las finalidades, (...) sino que emerge de las condiciones imperantes en el terreno de la educación». En estos casos no se mantiene la distancia suficiente requerida para abordar la educación en vistas a su mejoramiento, sino que se instaura una relación armónica donde «la pedagogía termina siendo un aprendiz, una discípula de la educación».

Pasillas recupera a Durkheim (1976: 114) cuando afirma que «La pedagogía no consiste en acciones, sino en teorías. Estas teorías son ciertos modos de concebir la educación, no de la manera de practicarla». Desde esta posición el objeto de estudio de la pedagogía son las ideas, los propósitos, los ideales educativos, independientemente de la educación vigente. Se trata de un discurso prospectivo, justificado por su legitimidad y el valor moral, no por la forma actual de presentación de los hechos; de ahí su poder legitimador de determinadas prácticas como educativas, en detrimento de otras.³

Cabría entonces distinguir dos planos: en primer lugar, la consideración acerca de cuáles son las prácticas consideradas educativas; y en segundo, la indagación acerca de los modos propiamente educativos.

El trabajo de Pasillas tiene fuertes implicancias para los temas que nos ocupan. Permite reubicar el lugar de la Didáctica en relación con la pedagogía, refiriéndola al problema de los modos propiamente educativos, modos que están orientados a la consecución de finalidades educativas, pero que no necesariamente son producto de la reconstrucción teórica de la práctica.

Bajo esta óptica, recuperamos para la Didáctica la normatividad, la no neutralidad, en una dimensión no prescriptiva ni instrumentalista. Se asume la perspectiva de intervención, en la superación de los determinismos naturalistas, bajo el supuesto de un cambio factible.

En definitiva, hemos intentado desarrollar la historia y -en gran parte- el presente del campo para «negarlos», principalmente en todo lo que han representado sus búsquedas esencialistas. Esta negación de ningún modo pretende ser omisión sino búsqueda dialéctica de una construcción que es histórica y provisional.

En un campo cuyo signo más notorio en las últimas décadas es la crisis/falta de identidad, consideramos que la crisis puede ser reinterpretada a la luz de la reconstrucción histórica del campo e iluminada desde un análisis

epistemológico que en general no ha sido realizado. Entendemos que la crisis puede ser desplazada como preocupación central, en la medida en que se investigue acerca de la enseñanza, favoreciendo el carácter progresivo del campo desde la asunción de su carácter normativo, orientado a la construcción de un conocimiento provisional que favorezca mejores intervenciones en prácticas particulares e irrepetibles.

2. La investigación en el campo de la Didáctica

Los conocimientos producidos a partir de investigaciones podrán ser sometidos a preguntas epistemológicas de significativa importancia en la actualidad: ¿Qué clase de cosas conocemos? ¿Qué tipos de certeza puede tener nuestro conocimiento? ¿Cómo podemos comparar los méritos de conceptos rivales? ¿Cómo pueden justificarse y evaluarse nuestras pretensiones de conocimiento?⁴ Una reflexión del mismo orden, entendemos, debe abordar el contenido de la enseñanza -el qué se enseña-, a la vez que analizar los cruces, relaciones y solapamientos entre ambos planos: los supuestos epistemológicos de la Didáctica y los del contenido de la enseñanza que es objeto de la Didáctica, entendiendo que las repercusiones entre estos planos son de fundamental importancia para la producción de conocimiento en el campo. Llegado este punto, aceptamos una definición provisional de la Didáctica como disciplina acerca de la enseñanza, cuyos desarrollos deben ser interpretados en la reconstrucción histórica del campo y alimentados por la investigación específica.

Lee Shulman, de la Universidad de Stanford, sostiene: «Investigamos en determinado campo para entenderlo, para informarnos mejor sobre él, y quizá para aprender a actuar con precisión. Los que investigan en la enseñanza están comprometidos en la tarea de comprender sus fenómenos, de aprender cómo mejorar su realización, de descubrir mejores maneras de preparar a los individuos que quieren enseñar» (1989: 9).

Shulman ubica la investigación proceso-producto como el programa de investigación más vigoroso de los últimos tiempos. Los resultados asocian las modalidades de conducta del docente con los logros de la actividad del estudiante, pero las primeras, en general, aparecen referidas a la conducta de control del docente o a la conducta de instrucción genérica antes que «... a una conducta descriptiva del contenido *sustantivo* de la instrucción con relación a la materia específica» (1989: 31).

El desgaste del programa proceso-producto se vincula, según Shulman, con su índole no teórica e indudablemente empírica y con un énfasis marcado en lo que funcionaba y lo que no

funcionaba: se buscaba el establecimiento de relaciones causales entre formas y no interpretaciones teóricamente significativas. Una variante mediacional del programa proceso-producto se relaciona con la investigación del tiempo de aprendizaje académico o tiempo dedicado a las tareas escolares.

La preocupación centrada en los estudiantes da apertura a un programa de investigación en torno a la cognición del alumno y la mediación de la enseñanza, cuyas preguntas centrales son: ¿cómo comprenden los estudiantes la instrucción que se da en clase? ¿cuáles son los procesos inmediatos y a medio plazo que la enseñanza genera en los estudiantes? Este tipo de investigación, que desde nuestro punto de vista es de corte más psicológico que referido a la enseñanza, es la que se sigue desarrollando en la actualidad con el énfasis puesto en la pedagogía de la comprensión.

Un programa diferente, alejado significativamente de la psicología, es el de la ecología del aula, con metodologías más cualitativas y fundamentos teóricos definidos a partir de la antropología, la sociología y la lingüística. Es evidente que los problemas abordados y las preguntas de investigación difieren de los casos anteriores. Además se parte del estudio de casos concretos y del examen de los hechos cotidianos.

Finalmente, los estudios acerca de la cognición del profesor aparecen como programa en el que se distinguen tres tipos fundamentales de investigación sobre la enseñanza basada en el proceso cognitivo: estudios sobre opiniones críticas y actitudes, sobre resolución de problemas y sobre toma de decisiones.

Nos interesa destacar la coexistencia de programas de investigación acerca de la enseñanza, aún en el marco de un mismo modelo de sociedad y comunidad académica, en el que además, insistimos, no hay un reconocimiento explícito de la Didáctica como disciplina en el sentido de la tradición europea. Esta discriminación de enfoques permite abrir nuevos interrogantes con respecto a la construcción de conocimiento didáctico.

En la recuperación de las diferentes definiciones para la Didáctica como disciplina encontramos que no siempre las mismas están referidas a la enseñanza solamente, sino al célebre binomio enseñanza-aprendizaje.

Fenstermacher (1989) plantea que es necesario superar la confusión de entender como relación causal aquello que en realidad es una dependencia ontológica entre enseñanza y aprendizaje -relación semántica donde el significado del primer término depende de la existencia del segundo, del mismo modo que «encontrar algo» se vincula con «búsqueda». La no causalidad necesaria genera una posibilidad de que haya enseñanza sin aprendizaje.

El aprendizaje es objeto de la Psicología, fun-

damentalmente en la teorización abocada específicamente a ese objeto. La enseñanza es objeto de la Didáctica. En los diferentes discursos acerca del campo la enseñanza siempre es la referencia central. Aparece ya definida en Comenio, con preguntas relativas al cómo enseñar. Se puede hablar de transmitir, modelar, transponer o favorecer la construcción de conocimiento o el cambio conceptual, pero siempre la idea es la misma: enseñar. Las focalizaciones sucesivas o alternativas en el método, la planificación, los objetivos, el curriculum, no deberían llevar a perder de vista a la enseñanza como objeto que se reconoce con identidad propia en la reconstrucción histórica del campo.

Ahora bien, plantear la enseñanza como objeto de la Didáctica requiere asumir su definición como problema moral. Tal como ha sido analizado por Fenstermacher (1989: 158) las investigaciones sobre la enseñanza tradicionalmente estuvieron referidas a las prácticas exitosas -es decir, aquellas que aseguraban los resultados en términos de aprendizajes que efectivamente se producían-, en el marco del programa proceso-producto. Esta perspectiva involucra, en el sentido planteado, la confusión de entender la relación entre enseñanza y aprendizaje en términos de causalidad. Pero además, Fenstermacher establece un matiz diferenciado a partir de hacer mención a la «buena enseñanza», que modifica el sentido de la investigación en cuanto a los compromisos asumidos. La palabra «buena» tiene fuerza moral y epistemológica: «Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda».

Wittgstein, en su conferencia sobre Ética de 1930, planteaba la necesidad de diferenciar en lo bueno el sentido trivial o relativo y el sentido ético o absoluto. Hablar de una «buena» silla significa que la silla sirve para un propósito predeterminado y tiene significado en la medida en que ese propósito haya sido previamente fijado, del mismo modo que una ruta es «correcta» en relación con cierta meta. Sin embargo, cuando se incluye un sentido referido a un deber ser, el juicio refiere a un valor absoluto, correspondiente a una expresión ética o religiosa, que está «más allá» del mundo, lo cual es para Wittgstein lo mismo que ir más allá del lenguaje significativo: «La ética, en la medida en que surge del deseo de decir algo sobre el sentido último de la vida, sobre lo absolutamente bueno, lo absolutamente valioso, no puede ser una ciencia. Lo que dice la ética no añade nada, en ningún sentido, a nuestro conocimiento. Pero es una tendencia del

espíritu humano...» (Wittgestein, 1995: 43).

La perspectiva epistemológica permite comprender el campo de la investigación, es decir la Didáctica, desde una reconstrucción histórico-crítica, a la luz de las contradicciones que signaron su desarrollo y tal vez sigan marcando su porvenir. El alejamiento de las búsquedas instrumentalistas aún muestra de modo incipiente la apertura de una nueva tradición propia, no «importada» de campos afines. En nuestras comunidades académicas, el impacto de los desarrollos gestados en universidades norteamericanas continúa siendo importante en esta década, especialmente en los avances en el campo de una psicología fuertemente preocupada por la «instrucción».

Por otra parte, la preocupación por lo instrumental se encuentra presente en la mayor parte de los docentes en los diferentes niveles. Entendemos que los estudios que orientan la reconceptualización del campo deben ser acompañados por trabajos de investigación donde las prácticas de la enseñanza tal como se llevan a cabo sean el objeto de análisis y el referente para la construcción de conocimiento didáctico.

Intentamos recoger el desafío que nos propone Alicia W. de Camilloni (1996: 39) cuando plantea: «Si la didáctica ha de ser sólo una heredera de las crisis de otras disciplinas y una mera usuaria de sus teorías, habrá de depender de nuestra capacidad de reflexión e investigación y de producción teórica original e integradora de un discurso *sobre y para la acción pedagógica* que permita identificar a la didáctica, con pleno derecho, como dominio de conocimiento serio y riguroso».

3. Nuevas aperturas para la investigación

En la actualidad se abren nuevos interrogantes. La construcción de conocimiento didáctico en la actualidad implica asumir los desafíos que implica la enseñanza en el fin de siglo. La enseñanza universitaria aparece marcada por los rasgos que imprimen las políticas educativas a los sistemas formales de educación en los '90: la implantación de programas de ajuste en el mundo, y especialmente en América Latina, a través de créditos externos y sin leyes de financiación que garanticen su desarrollo; la creación de formas nacionales de evaluación de la calidad de tipo centralizado; la elaboración de indicadores para juzgar el grado de cumplimiento de los planes de estudio; y la desprofesionalización de la tarea docente, básicamente a partir del deterioro del salario y las condiciones laborales. En el marco de las comunidades universitarias, las más viejas ideas de los grupos académicos -la noción misma de comunidad, con sus resonancias en términos de libre encuentro, trabajo cooperativo, construcción colectiva- se desdibujan y pervierten en el marco de los modelos de competencia y

meritocracia -la «restauración conservadora», según Apple (1996)- que imprimen las políticas en materia de educación para Latinoamérica en esta década.

En un intento de contextualizar las currícula universitarias ante los retos del siglo XXI, Alicia de Alba (1991) destaca: ausencia de una utopía social; la crisis ambiental y la amenaza nuclear como situaciones límite; la pérdida del sentido o el problema de la indiferencia que caracteriza a las sociedades contemporáneas; la persistencia de la pobreza; el impacto de la tercera revolución industrial; las nuevas formas de la comunicación; las luchas de liberación nacional; las luchas de las minorías étnicas en las naciones y la muerte del socialismo real. Aparecen nuevas formas de marginación social, mientras se redefinen los límites de lo público y lo privado, lo urbano y lo rural, y se acrecienta la brecha entre riqueza y pobreza.

Mientras tanto, la globalización se destaca como rasgo fundamental e irreversible de las sociedades de fin de siglo (García Canclini, 1995), aunque no signifique homogeneización. Las posibilidades de acceso a la información se modifican a partir de las redes informáticas, conectadas a las principales universidades, museos, centros culturales y bibliotecas de todo el mundo. La revolución digital instala una nueva brecha generacional: en saberes acerca de la informática y su utilización son los niños los que superan a los adultos, los alumnos a los maestros (Negroponte, 1995).

Con formas culturales diferentes a partir del impacto de las nuevas tecnologías, se renueva la preocupación por la apropiación de la información, tema fundante y clásico de la psicología cognitiva a partir de la década del '50 (Gagné, 1991); preocupación orientada, en las primeras búsquedas, al almacenamiento de la información; y, centralmente a partir de los '70, con uno de sus pilares básicos en la noción de estrategias de aprendizaje. La dispersión, la fragmentación, el exceso y la saturación de información, renuevan los interrogantes acerca de cómo generar propuestas didácticas que favorezcan modos cualitativamente diferentes de construcción del conocimiento, genuinos desde la mirada de la experticia disciplinar. Preguntas no respondidas aún por un sistema educativo en el que se destaca el síndrome del conocimiento frágil (Perkins, 1995). Frente a estas cuestiones, las nuevas tecnologías asumen los sentidos que otras ocuparon previamente, desde la salvación tecnofílica a la evidencia de la obsolescencia, como renovación de planteos que marcaron el campo de la Tecnología Educativa en su desarrollo.

Las buenas prácticas de formación en la universidad aparecen vinculadas, en general, con tareas de investigación en el campo, que en el fin de siglo están signadas por la interconexión de los equipos entre los centros del mundo y la

divulgación de los trabajos más actuales a través de las redes. En este sentido, entre otros, la incorporación de las nuevas tecnologías da cuenta de los modos genuinos en los que se produce conocimiento. Su no inclusión, ya sea como referencia o como aspecto sustantivo de la enseñanza, podría estar favoreciendo simplificaciones del campo disciplinar, en un sentido semejante al que previamente planteáramos para la dimensión epistemológica, dado que las nuevas tecnologías podrían estar impactando con un sentido muy particular los modos en los que el conocimiento se produce.

Entendemos que los problemas estudiados deberán ser reformulados a la luz de estos impactos abordando los discursos y las prácticas pedagógicas que específicamente requieran la

inclusión de nuevas tecnologías (informática, telemática, sistemas multimediales), ya sea por sus características estético-perceptivas, informativo-semánticas, lógico-estructurales o metodológicas, y reconstruyendo las configuraciones didácticas y analizando las formas de construcción del conocimiento favorecidas. Estas son perspectivas desde las que nos proponemos continuar profundizando el tema, considerando el impacto en las formas de construcción del conocimiento de las configuraciones didácticas desarrolladas a partir de la inclusión de nuevas tecnologías y revisando en estos casos, tanto en un nivel teórico como epistemológico, las formas de articulación de estas propuestas con el conocimiento acerca de la Didáctica y la Tecnología Educativa.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, M. (1996), El conocimiento oficial, Barcelona, Paidós.

BARTOMEU FERRANDO, M., JUÁREZ PÁEZ, S., JUÁREZ HERNÁNDEZ, F. Y H. SANTIAGO ALZUETA, (1995), (coord.), En nombre de la pedagogía, México, Universidad Pedagógica Nacional.

----- (1992), Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía, México, Universidad Pedagógica Nacional.

BUENFIL BURGOS, R. N. (1995), «Discursos educativos en un horizonte post-moderno», en Bartomeu Ferrando, M. y otros (coord.), En nombre de la pedagogía, México, Universidad Pedagógica Nacional.

CAMILLONI, A. W. de (1996), «De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica», en Camilloni, A. W. de y otras, Corrientes Didácticas Contemporáneas, Buenos Aires, Paidós.

CONNELL, R. W. (1997), Escuelas y justicia social, Madrid, Morata.

CONTRERAS, J. (1990), Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción Crítica a la Didáctica, Madrid, Ediciones Akal.

DE ALBA, A. (1991), Currículum: crisis, mito y perspectivas, México, C.E.S.U. - U.N.A.M.

DÍAZ BARRIGA, A. (1995), «La escuela en el debate modernidad-posmodernidad», en de Alba, A. (comp.) Posmodernidad y educación, México, C.E.S.U.-U.N.A.M.

----- (1991), Didáctica. Aportes para una polémica, Buenos Aires, Aique.

----- (1984), Didáctica y currículum, México, Nuevomar.

DURKHEIM, E. (1976), Educación como socialización, Salamanca, Sigueme. Citado por Pasillas, M.A., op. cit.

Fenstermacher, G. (1989), «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza», en Wittrock, M. (comp.), La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos I, México, Paidós.

GAGNÉ, E. (1991), La psicología cognitiva del aprendizaje escolar, Madrid, Visor.

GARCÍA CANCLINI, N. (1995), Consumidores y ciudadanos, México, Grijalbo.

LAUDAN, L. (1986), El progreso y sus problemas. Hacia una teoría del crecimiento científico, Madrid, Ediciones Encuentro.

LITWIN, E. (1997), Las configuraciones didácticas. Una

nueva agenda para la enseñanza superior, Buenos Aires, Paidós Educador.

MAGGIO, M. (1992), «La Didáctica. Algunas reflexiones respecto de su status científico», en Tecnología Educativa: nuevos enfoques y viejos debates, Cuadernos de la Cátedra. Nº2, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.

MATTOS, L. (1963), Compendio de Didáctica General, Buenos Aires, Kapelusz.

MORENO Y DE LOS ARCOS, E. (1995), «Los orígenes y el desarrollo del término pedagogía», en Bartomeu Ferrando, M y otros, op. cit.

NEGROPONTE, N. (1995), Ser digital, Buenos Aires, Atlántida.

PASILLAS, M. A. (1995), «Pedagogía. La legitimación del "ideal educativo"», en Bartomeu Ferrando, M y otros, op. cit.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1985), La comunicación didáctica, Málaga, Universidad de Málaga.

SALINAS FERNÁNDEZ, B. (1995), «Límites del discurso didáctico actual», En Volver a pensar la educación. Vol. II. Prácticas y discursos educativos, (Congreso Internacional de Didáctica), Madrid, Morata.

SHULMAN, L. (1989), «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea», en Wittrock, M. (comp.), La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos I, México, Paidós.

TOULMIN, S. (1977), La comprensión humana, Madrid, Alianza.

WITTGENSTEIN, L. (1995), Conferencia sobre ética, Barcelona, Paidós/I.C.E.-U.A.B.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ Otros autores afirman que el origen de la pedagogía como tal se sitúa en el siglo XVIII a partir del tratado de Kant Sobre Pedagogía (Moreno y de los Arcos, 1995).

² El subrayado es nuestro.

³ Pasillas aclara que no se trata de inventar los ideales educativos, sino de interpretar lo que la sociedad o un grupo con suficiente poder instituye como necesario y valioso, pero no lo impone de manera ilegal o violenta.

⁴ Ver Toulmin, 1977.