

Reflexiones desde la escuela sobre las teorías de la enseñanza*

Reflections from the school on the theories of teaching

ASNORALDO RAMIRO PAZ MARTÍNEZ

Magíster en Educación: Desarrollo Humano. Profesor de hora cátedra del Centro Interdisciplinario de Estudios Humanísticos (Cideh) de la Universidad de San Buenaventura Cali. Correo electrónico: arpaz@usbcali.edu.co

Resumen

El artículo es una reflexión epistemológica sobre las teorías de la enseñanza vinculadas al campo didáctico. En él se hace una diferenciación con las teorías del aprendizaje provenientes de la psicología cognitiva, se define la enseñanza, se revisan de manera crítica sus características, se analizan las posibilidades de producción de conocimiento didáctico y finalmente, se problematiza el aplicacionismo de las teorías del aprendizaje en este campo. El artículo invita a los maestros a diferenciar ambos campos del conocimiento, dado que en el aula de clase tanto la enseñanza como el aprendizaje coexisten y se manifiestan como correlatos del mismo fenómeno educativo. No obstante, cuando el maestro comprende sus diferencias, su práctica se enriquece porque puede asumir o fortalecer su postura epistémica frente al oficio pedagógico.

Palabras clave: aplicacionismo, aprendizaje, didáctica, enseñanza.

Abstract

The article poses a reflection about epistemological theories related to teaching didactic field, differentiating with learning theories from cognitive psychology. Teaching is defined, a critical review of its characteristics, the possibilities of didactic knowledge produc-

* Artículo de reflexión derivado de la investigación educativa *Teorías del aprendizaje y teorías de la enseñanza. Implicaciones didácticas en perspectiva constructivista*, presentada como trabajo de grado en el marco de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura Cali.

tion is analyzed and finally the aplicacionismo of learning theories in this field is problematized. The article encourages teachers to distinguish clearly between the two fields of knowledge, as in the classroom, both teaching and learning coexist and manifest as correlates of the same educational phenomenon, however, when the teacher understands their differences, practice is enriched because it can take or strengthen their epistemic stance toward the teaching office.

Keywords: aplicacionismo, learning, didactics, teaching

Fecha de postulación: Enero de 2013

Fecha de aceptación: Junio de 2013

Introducción

En nuestro quehacer en el aula, los maestros enseñamos con la esperanza de que los estudiantes aprendan, razón por la cual implementamos estrategias y metodologías que favorezcan el aprendizaje. No obstante, es posible que desempeñemos nuestro oficio sin tener una clara conciencia de la diferencia entre estos los procesos de enseñanza y aprendizaje, que si bien convergen y se sobrepone hasta el punto de considerarlos una misma cuestión, realmente son fenómenos distintos estudiados por las ciencias de la educación desde perspectivas epistemológicas diferentes.

Si bien el oficio de maestro se puede llevar a cabo sin abordar teóricamente la cuestión del aprendizaje o la enseñanza, el horizonte de sentido que se quiere proponer aquí es, justamente, que un maestro con riqueza teórica tiene la posibilidad de lograr una colocación epistémica frente a su práctica docente, potenciando así el impacto de su quehacer en su propia vida y en la de los demás. Sustentar esta sencilla hipótesis es el objetivo de este artículo de reflexión.

La educación como fenómeno social –mirado en perspectiva amplia–, ha estado presente en la vida de los seres humanos como un proceso constitutivo del desarrollo de formas de humanización y políticas de humanidad. Esto significa que todos los grupos humanos han

recurrido a la educación para la transmisión y perpetuación de su cultura, pero no al mismo tipo de educación ni basados en los mismos intereses. Por citar un ejemplo, para el mundo occidental la noción de educación está estrechamente ligada a la institución escolar, pero para las comunidades indígenas tal institución no es fundamental, pues desde su perspectiva la educación ocurre en diversos escenarios de la vida comunitaria y cotidiana y no en un aula de clase. La educación, por lo tanto, ha tenido a lo largo de la historia numerosas maneras de ser aplicada, utilizada, pensada, estudiada, problematizada y desarrollada.

En este artículo no obstante, haremos un acercamiento a la educación entendida como fenómeno institucional; es decir, nos referiremos fundamentalmente a la enseñanza y a su relación íntima con el aprendizaje en el contexto de la escuela occidental, dejando fuera de foco otras maneras ampliadas de comprender el fenómeno educativo.

Problematización

Este artículo revisa aspectos relacionados con las teorías de la enseñanza desde una perspectiva más bien distante de las teorías del aprendizaje, lo cual no quiere decir que se desconozca la profunda relación que existe entre estos dos procesos (enseñanza y aprendizaje) en el contexto educativo, los cuales

emergen como correlatos de la complejidad comoquiera que las teorías son indisolubles de las actividades o los fenómenos a los que se refieren; e inversamente, las actividades y los fenómenos son indisolubles de las teorías, ya que estas constituyen el lenguaje que en el ámbito académico se utiliza para hablar de ellos.

Así pues, las teorías intentan una comprensión de las actividades y los fenómenos y en lo tocante a las teorías sobre la enseñanza (circunscritas al ámbito institucional), buscan orientar el accionar de los educadores en pro de una enseñanza más exitosa. En este sentido, las diferentes hipótesis sobre el aprendizaje y la enseñanza reflejan maneras diferentes de comprender esos procesos y por la misma razón, encaminan la práctica educativa en diversos sentidos.

Es importante resaltar un presupuesto epistémico y es la existencia de dos tipos diferentes de teorías: unas sobre el aprendizaje y otras sobre la enseñanza, dado que en esta reflexión se asumen como procesos distintos. Esta aclaración es importante en virtud de que hay tradiciones académicas que no comparten esta diferenciación. No obstante, es cierto que en la práctica cotidiana los dos tipos de teorías y las cuestiones sobre las que cada una teoriza, se sobreponen frecuentemente.

Desde el sentido de este artículo, teorizar sobre el aprendizaje y teorizar sobre la enseñanza corresponde a dos ámbitos diferentes del conocimiento, lo que no quiere decir que no existan teorías que se dediquen a abordar ambos procesos de manera conjunta. Ahora bien, el hecho de que una teoría sea suficiente para abarcar los dos aspectos no anula las diferencias entre ellos. Claro está, es la comprensión de la enseñanza como objeto de estudio (separada, pero relacionada con el aprendizaje), lo que orienta este artículo, más que una disertación sobre una u otra teoría del aprendizaje.

El objetivo central de este breve texto no es revisar exhaustivamente determinadas teorías, sino analizar el conocimiento resultante de teorizar sobre la enseñanza. Tiene en cuenta cuatro obstáculos epistemológicos que podrían enunciarse de la siguiente manera:

- a. Algunas teorías se ocupan a la vez del aprendizaje y de la enseñanza.
- b. Varios autores consideran que la enseñanza y el aprendizaje deben estudiarse de forma conjunta, como un solo proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c. La mayoría de las teorías de la enseñanza se apoyan en conceptos y teorizaciones sobre el aprendizaje.
- d. Los educadores utilizan ambas teorías y en la práctica no es sencillo discernir cuáles conceptos pertenecen a una y cuáles a la otra.

Frente a estos obstáculos, se pueden anteponer algunas cuestiones:

- ¿Qué puede aportar la comprensión de las teorías al quehacer del maestro?
- ¿Es suficiente conocer las teorías del aprendizaje para entregarse a la labor de la enseñanza?
- ¿Puede elaborarse una teoría de la enseñanza sin tener como base una teorización sobre el aprendizaje?
- ¿Enseñanza y aprendizaje pueden diferenciarse y estudiarse por separado? O, ¿son dos caras de un solo proceso de "enseñanza-aprendizaje"?
- En caso de que enseñanza y aprendizaje puedan diferenciarse, ¿qué tipo de conocimiento se elabora sobre cada uno?

El recorrido comprensivo que se emprende, posibilita el diálogo teórico entre el aprendizaje y la enseñanza, permitiendo así que las prácticas docentes se nutran de los componentes epis-

temológicos, en cuanto mapas que posibilitan trayectos para la colocación epistémica del maestro frente a su quehacer.

Teorías de la enseñanza

Al referirnos a la enseñanza, necesariamente debemos hacer alusión al aprendizaje, dada su íntima relación con ella en el sentido de ser procesos que coexisten a manera de correlato en el escenario del aula de clase. El discurso sobre el aprendizaje da cuenta de un saber de tipo descriptivo-explicativo que elabora descripciones y explicaciones sobre la manera como ocurre el proceso de aprendizaje en el ser humano. Este tipo de saber describe cómo se aprende y no cómo se debería aprender o qué se debería aprender. Las teorías del aprendizaje expresan también cómo sucede y por qué ocurre el aprendizaje, al identificar los procesos mentales que participan en él y la influencia que ejercen las circunstancias contextuales en el proceso.

De otra parte, hay teorías y discursos sobre el aprendizaje que ya no son descriptivos-explicativos, sino más bien prescriptivos en cuanto recomendaciones o posibles maneras de optimizar la enseñanza. Tales elaboraciones se hacen sobre la base de comprender teóricamente el aprendizaje, para luego trascender este aspecto y ponerlo al servicio de la realidad escolar. Hablamos, entonces, desde el campo de la didáctica general y no desde el de la psicología cognitiva.

Ahora bien, la enseñanza también podría ser estudiada como fenómeno social, lo cual daría lugar a descripciones o explicaciones, pero fundamentalmente el abordaje de la enseñanza suele darse a partir de la prescripción didáctica.

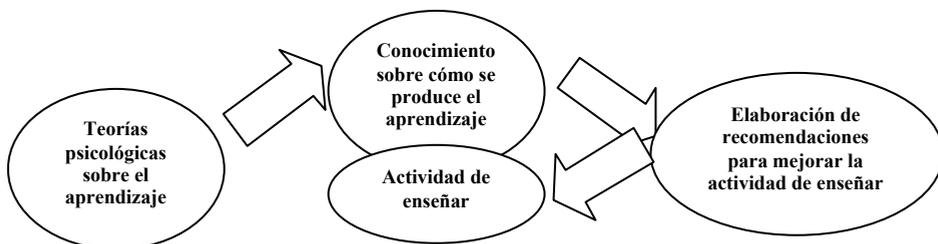
La reflexión didáctica

Cabe preguntarse si las recomendaciones para optimizar la enseñanza derivan directamente de los conocimientos descriptivo-explicativos sobre el aprendizaje. En tal caso, ¿cuál es la operación que se efectúa para pasar de un saber descriptivo-explicativo sobre el aprendizaje a un saber prescriptivo sobre la enseñanza? Las recomendaciones para la enseñanza, ¿constituyen una aplicación práctica de la teoría del aprendizaje? ¿Es por lo tanto la didáctica un campo de conocimiento distinto, con entidad propia y carácter científico?

En la Figura 1 se aprecia que las elaboraciones prescriptivas para la enseñanza, se desarrollan en un espacio y un momento particular distinto al de la elaboración teórica sobre el aprendizaje e incluso, diferente del momento y espacio donde se ponen en juego tales prescripciones, es decir, el aula de clase.

El espacio de elaboración de las recomendaciones sobre la enseñanza tiene entidad propia, aunque a juicio de algunos autores como la profesora Gabriela Fairstein (2007), esto no siempre se reconoce. No obstante, éste es un

Figura 1



Fuente: Fairstein, 2007

asunto debatible dado que la didáctica viene cobrando un marcado interés académico, como lo reflejan diversos estudios y artículos publicados en los últimos años en revistas de divulgación científica en Latinoamérica.

En lo sucesivo, para hacer alusión a las recomendaciones sobre la enseñanza, utilizaremos el concepto de espacio de la reflexión didáctica, como lo propone Fairstein (2007):

El espacio de la reflexión didáctica es el ámbito de producción de discursos teóricos sobre la enseñanza. No se confunde con la producción del saber sobre el aprendizaje ya que se trata de dos fenómenos diferentes, así como de dos tipos de conocimiento distintos. Tampoco constituye el campo de la enseñanza como práctica, ya que la enseñanza, de hecho, puede desarrollarse sin seguir explícitamente ciertas recomendaciones teóricas. Si bien es posible reflexionar mientras se está desarrollando una actividad, es evidente que hacer algo es diferente de elaborar un saber respecto de ese hacer (p. 7).

El espacio de la reflexión didáctica problematiza la enseñanza y construye conocimiento teórico respecto a ella. No obstante, este espacio de reflexión no es exclusivo de los escenarios académicos universitarios, sino que está al alcance del maestro de primera infancia o de educación básica y media, que estudia teorías del aprendizaje y reflexiona a partir de allí sobre su práctica docente, la problematiza y se plantea preguntas.

Por lo anterior, tanto el docente como el didacta pueden pensar la enseñanza y desarrollar conocimiento respecto de ella. Es cierto que la sistematización de tales reflexiones le permite al académico producir teorías en el marco de investigaciones formales, en contraste con el docente quien no siempre está vinculado con comunidades académicas encargadas de producir conocimiento nuevo o sencillamente, no está interesado en sistematizar su experiencia o narrarla desde los rigores de la ciencia.

Entonces, teorizar sobre el aprendizaje, teorizar sobre la enseñanza y desarrollar la enseñanza, son actividades distintas. Asimismo, la teoría del aprendizaje es diferente de la teoría de la enseñanza, tanto en lo relativo al tipo de saber elaborado como al objeto de estudio. Esta división de espacios de producción, discursos y objetos de estudio, es analítica porque en los hechos estos pueden existir juntos dentro de una misma teoría.

En este punto cabe una aclaración importante. Por una parte, es necesario señalar que si bien en los párrafos precedentes se ha hecho alusión a la didáctica de manera general, no se desconoce la existencia de enfoques que consideran didácticas específicas y responden a situaciones de enseñanza particulares de determinadas asignaturas (didáctica disciplinar), así como de cierto tipo de estudiantes (niveles de enseñanza) y de contextos especiales de aprendizaje o enseñanza (modalidades de enseñanza). No obstante, este artículo no abordará el campo de las didácticas específicas.

Dos objetos de estudio

En investigación, suele referirse el objeto de estudio como aquel fenómeno de la realidad que concentra el interés del investigador. En esa medida, las teorías suelen dar cuenta del examen científico que se hace de un objeto de estudio en particular, que ha sido recortado o delimitado para su abordaje. En este momento se orientará la mirada hacia un objeto concreto como la enseñanza, de manera que se logre identificar sus rasgos particulares, contrastándola específicamente con el aprendizaje, para diferenciar su naturaleza epistemológica.

Con este propósito, se incluye el aporte de Fenstermacher (1989) de la Universidad de Michigan, quien contrasta las características

particulares de la enseñanza y el aprendizaje (Cuadro 1).

Como se puede apreciar, según Fenstermacher el aprendizaje es, en esencia, un fenómeno interno, puesto que ocurre dentro de la mente de una persona. Es, además, un proceso individual, sin importar que se dé en un contexto grupal. Por el contrario, la enseñanza es una actividad humana que se desarrolla conscientemente y por lo tanto es intencionada. Es una tarea que se ejecuta y no un fenómeno que ocurre espontáneamente en ausencia de la voluntad. Desde esta perspectiva, el aprendizaje resulta esquemático, al entenderlo como un asunto meramente individual que desconoce los contextos de aprendizaje estudiados justamente por Vigotsky.

Frente a este planteamiento, vale la pena contraponer una problemática muy marcada en el contexto educativo colombiano que podría falsear el análisis de Fenstermacher, toda vez que en nuestras instituciones de educación básica, media y superior, un buen número de maestros parece impartir enseñanzas sin que su ejercicio se encuentre vinculado con un alto grado de conciencia sobre las implicaciones de dicha enseñanza, e incluso sin una clara

intención previa que deleve alguna colocación epistémica por parte de los educadores.

Pero la contradicción es solo aparente. Aquí cabe aclarar que la enseñanza a la cual nos referimos en este ejercicio reflexivo –y la que estudia Fenstermacher– es aquella inscrita en el contexto del aula de clase y orientada por el currículo. Por ende, es jalonada por una intención social o política que refleja la teleología curricular presente, incluso a pesar del maestro. Por lo anterior, si un educador asumiera su práctica sin una clara colocación epistémica, ello no necesariamente negaría las lógicas preexistentes del entramado curricular.

En esta dirección, Camilloni (1996) apunta que al pasar por un salón de clase y observar un profesor hablando frente a un grupo de estudiantes, se podría afirmar que está enseñando. No obstante, con respecto a quienes escuchan no es posible afirmar que están aprendiendo.

En este sencillo ejemplo queda reflejado el carácter individual y psíquico del aprendizaje, el cual ocurre, incluso, de manera espontánea en el individuo, en ocasiones sin necesidad de procurarlo. Ello en contraste con la manifestación social de la enseñanza, que como ya se ha dicho, tiene una intencionalidad relacionada con impactar o influir sobre el aprendizaje de

Cuadro 1
Paralelo entre el aprendizaje y la enseñanza

Aprendizaje	Enseñanza
Fenómeno individual interno.	Actividad desarrollada conscientemente.
Fenómeno mental o psíquico.	Fenómeno social.
Puede ocurrir sin que la persona se lo proponga.	Actividad intencionada.
Implica la adquisición de algo.	Implica dar algo.
No puede realizarse moral o inoralmente; por lo tanto, no puede juzgarse según una escala de valores.	Puede juzgarse si se realizó moral o inoralmente, correcta o incorrectamente; está regida por valores.

Fuente: Fenstermacher, 1989.

otras personas. Es decir, cuando enseñamos buscamos que el otro aprenda. No así cuando aprendemos, pues podemos aprender cosas que no queríamos y, además, para aprender no siempre es necesario un otro que nos enseñe.

Otra diferencia que puede extractarse del cuadro de Fenstermacher, estriba en que mientras el aprendizaje es adquisición –de conocimiento, por ejemplo–, la enseñanza es entrega y socialización. Es esta, sin duda, otra diferencia en la valoración moral que se puede hacer de uno u otro fenómeno, dado que la enseñanza se rige por ciertas reglas éticas y morales que el que enseña debe cumplir en cuanto la enseñanza es una práctica social. En contraste, el aprendizaje al ser un proceso interno en el que solo participa el aprendiz, no puede ser objeto de este tipo de juicios. Vale decir, socialmente podemos determinar si una persona aprendió o no cierto asunto; pero no podemos hacer un juicio moral sobre el proceso psíquico que le representó a alguien aprender algo.

Como puede concluirse, la enseñanza y el aprendizaje son fenómenos que comportan más diferencias que similitudes, lo que hace de cada uno un objeto de estudio para investigadores de diversos campos, sin que el otro sea anexado o confundido como subsidiario o apéndice. No obstante, dada esa particular relación entre ambas categorías, tanto en la práctica docente como en gran número de investigaciones la diferencia no parece dibujarse tan claramente.

Relación entre la enseñanza y el aprendizaje

Al revisar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, se avizora un vínculo de dependencia de uno por otro en un solo sentido, a la vista de que, conceptualmente, no es posible definir la enseñanza sin recurrir a la idea de aprendizaje, pues si no existiera el aprendizaje,

¿qué sentido tendría enseñar? Sin embargo, si se invierte la relación desaparece la dependencia entre los conceptos, puesto que puede definirse el aprendizaje sin recurrir a la noción de enseñanza.

Esta relación genera dificultades paradójicas a la hora de hacer análisis de situaciones, puesto que si bien no hay enseñanza que no persiga un aprendizaje, el hecho de que los estudiantes no aprendan no significa que su maestro haya dejado de impartir la enseñanza respectiva. O sea, el aprendizaje la finalidad, la razón de ser de la enseñanza; pero no alcanzar el objetivo no es razón para negar o afirmar la enseñanza en sí.

Si volvemos al ejemplo de Camilloni en el que resulta sencillo afirmar que un maestro que habla ante un grupo de estudiantes está enseñando, es factible notar que la identificación que hacemos como observadores no está determinada por la consecución de los objetivos que el maestro se propuso en cuanto aprendizaje, pues no sabemos quiénes están aprendiendo y qué tanto. Al respecto, Feldman (1999) afirma que la enseñanza no se define por el éxito del intento, sino por el tipo de actividad; más por sus propósitos que por sus logros. "Justamente, el problema que conduce a enmascarar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje es que suele confundirse la idea de enseñanza con la idea de enseñanza exitosa" (p. 10).

Finalmente, la relación entre estas dos categorías ocurre solo en el plano conceptual, porque en la praxis devienen en dos fenómenos diferentes. A pesar de que la enseñanza se orienta hacia el aprendizaje, no se confunde con él. Por esta razón, la expresión –bastante común entre educadores– "proceso de enseñanza-aprendizaje", puede hacernos olvidar que se trata de fenómenos distintos, estudiados y analizados por órdenes epistemológicos diferentes. Otra opción consiste en que quienes

la usan estén convencidos de que se refieren a un mismo fenómeno; o tal vez, ¡ni siquiera lo han pensado!

Teorizar sobre la enseñanza

De acuerdo con lo hasta aquí expuesto, cabe afirmar que la enseñanza es un fenómeno social y una actividad consciente e intencionada. En este sentido, tienen lugar un saber descriptivo y explicativo que Fairstein (2007) denomina "conocimientos sobre la enseñanza", y un saber prescriptivo o normativo que designa con la expresión "recomendaciones para la enseñanza".

Conocimientos sobre la enseñanza

En este apartado vamos a profundizar acerca de lo que se entiende por enseñanza, desde la perspectiva de ciertos autores que la caracterizan como una relación triádica que involucra la participación de tres elementos para definirse: la persona que enseña, lo que se quiere enseñar y el aprendiz (Figura 2).

Dado que la enseñanza solo puede conceptualizarse a partir de su finalidad (el aprendizaje), reemplacemos, en los enunciados, la enseñanza por su finalidad e invirtamos el orden, sin usar el término enseñanza para que anulemos cualquier posibilidad tautológica (Figura 3).

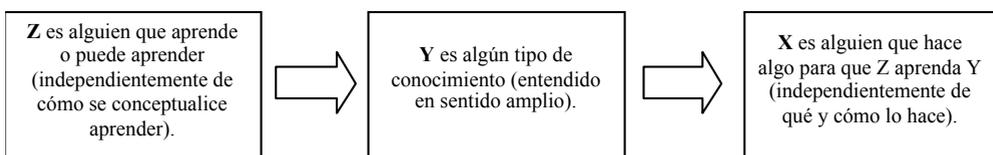
Esta forma de definir la enseñanza es genérica, ya que no dice nada acerca de los medios que emplea quien enseña para lograr su propósito, ni de los modos como ese propósito se consigue. La definición genérica es útil, porque permite aislar los rasgos de identidad de la actividad de enseñanza, aunque claramente es insuficiente.

Los tres elementos están presentes en toda definición que se haya elaborado sobre la enseñanza, solo que, según la tradición teórica, varía la conceptualización de cada elemento y los modos de relacionarlos entre sí. De tal suerte que cada enfoque didáctico le otorga mayor preminencia a un elemento de esta triada y pone el énfasis en uno de los componentes; así, encontramos teorías didácticas centradas en el aprendiz, otras centradas en el maestro y otras centradas en los contenidos enseñados.

Figura 2
Relación triádica de la enseñanza



Figura 3



Para efectos del estudio de la enseñanza, es definitiva la idea que sobre ella tenga el investigador. Por ello –a manera de ejemplo– vamos a suponer que partimos del acuerdo de que enseñar es hacer algo para que alguien aprenda alguna cosa. En este contexto en el que enseñar es “hacer algo para...”, estamos poniendo de relieve la intencionalidad de la enseñanza, que niega toda neutralidad por parte de quien enseña, de lo cual se deriva que esta práctica social entraña unas implicaciones morales que deben ser atendidas, porque quien decide enseñar tal o cual cosa, no podría abstraerse de tener una intención.

conde vuelta a este ejercicio analítico, si enseñar es “hacer algo para que alguien...”, quiere decir que la intencionalidad de quien enseña tiene un depositario definido, a saber, el aprendiz, sobre quien se quiere producir un cierto efecto o movilización bajo una lógica de lo deseable o del *deber ser*, lo cual pone sobre los hombros de quien quiere enseñar un peso ético y una responsabilidad moral.

Pero de este planteamiento también emerge que la enseñanza requiere asimetría en la relación entre quien enseña y quien aprende, pues el segundo acepta las intenciones del primero y claramente se definen líneas imaginarias de poder entre quien posee el saber y quien lo va a recibir. Hay solo alguien en la triada que decide qué enseñar, cómo enseñarlo y qué efecto busca surtir en el otro con dicha enseñanza. Definitivamente, existe una marcada asimetría en esta relación.

Ahora bien, si concebimos la enseñanza en el contexto de la escuela, notaremos que el elemento Z de la triada (el aprendiz), se multiplica varias veces, dada la naturaleza social de la institución escolar. No hablaremos ya de un aprendiz, sino de un grupo de estudiantes –por ejemplo–. Eso hace que los fines perseguidos por la escuela a través de la enseñanza dejen de ser solo preocupación del maestro que enseña

y se conviertan en los ideales formativos de una sociedad que los piensa, enuncia y regula a través de diversos mecanismos. Esto último puede verse prácticamente en todos los grupos humanos, incluso en aquellos pueblos originarios que no conciben la escuela del mundo occidental como institución necesaria para la transmisión de la cultura. Esto nos lleva a concluir que pueden existir pueblos sin escuela, pero no sin prácticas de enseñanza.

Si regresamos a la escuela que hemos concebido en occidente, necesariamente estaremos ubicados en el contexto del Estado, encargado de oficiar como regulador de la enseñanza en todos los países del mundo, lo cual lleva a pensar en su marcado carácter político, máxime si hacemos conciencia de que cada sociedad lucha por un futuro mejor, lo cual implica buscar cambios sobre aquello que se está haciendo mal y continuar aquello que se está haciendo bien.

Justamente, los fines de la enseñanza enarbolan esos imaginarios colectivos del presente (y del futuro) en relación dialéctica entre lo real y lo ideal. La enseñanza, entonces, apunta al logro de los sueños de una nación y al sostenimiento cultural de sus conquistas actuales.

Los párrafos anteriores reflejaron un sencillo ejercicio analítico que partió de considerar que enseñar es hacer algo para que alguien... lo cual arrojó conclusiones importantes sobre el carácter social, moral y político de la enseñanza. Nótese que según como se asuma la enseñanza por parte del investigador, habrá derivaciones analíticas particulares sobre este objeto de estudio.

Mirado de manera ampliada –incluso más allá de los muros de la escuela– el contexto social de la enseñanza involucra muchas personas que enseñan en diversos contextos y momentos, e igualmente a quienes ofician como aprendices. Lo anterior nos indica que

la enseñanza es un fenómeno intersubjetivo, pues quienes intervienen en ella ponen en juego sus valores, creencias, saberes, prejuicios, sentimientos e intenciones.

Hemos dicho también, que el objetivo de la enseñanza es el aprendizaje, que a su vez es una operación mental interna, de lo cual podemos derivar que la enseñanza es una actividad interpsicológica marcada por la influencia de quien enseña sobre el que aprende (aunque este no aprenda). El carácter intersubjetivo e interpsicológico de la educación, es claramente un asunto que puede ser abordado por el análisis promovido por las investigaciones sobre la enseñanza.

Otro enfoque desde el cual se puede abordar la investigación sobre la enseñanza, es justamente su dimensión cultural, comoquiera que aquello que se enseña (conceptos, actitudes, habilidades, procedimientos), forma parte de la cultura. Luego, la enseñanza trabaja con la cultura para la cultura; puede ser para mantenerla, reproducirla, transformarla o todas estas cosas a la vez, pero en todo caso está siempre presente la persona y la cultura.

Un horizonte distinto desde el cual la ciencia puede analizar la enseñanza, tiene que ver con su planeación y evaluación. Es claro que la enseñanza responde a la intención de quien enseña o del grupo social en el que ella se inscribe, lo cual indica que es planeada por parte de quien enseña. Incluso cuando en el camino un maestro introduce un cambio en su programa, dicho cambio es anterior a su ejecución como acto de enseñanza.

Es cierto que quien enseña no sabe qué transformaciones sufrirá el aprendiz como resultado del aprendizaje, pero al menos sí sabe adónde le gustaría llevarlo. Aún más: si la enseñanza responde a un plan previo, a una intención explícita, a un deseo de aquello que se quiere lograr en el aprendiz a través de determinadas

actividades o recursos, significa que está ligada a la evaluación en dos sentidos: a. el relacionado con las metas establecidas; b. de cara a las estrategias de enseñanza definidas para lograr el efecto planeado. Por tal razón, la evaluación y la planeación de la enseñanza se convierten en posibilidades de estudio para la didáctica.

Los párrafos anteriores han pretendido exponer diversas perspectivas analíticas desde las cuales sería posible abordar la investigación sobre la enseñanza: actividad moral, social, política, intersubjetiva, interpsicológica, cultural y como labor que precisa ser planificada y evaluada.

Cabe advertir que es poco probable que una sola teoría pueda dar cuenta de todas ellas en conjunto, pues resultaría extremadamente complejo articular un marco conceptual y una metodología útil para analizar perspectivas tan disímiles. Yendo más allá, Fairstein (2007) propone otras perspectivas de análisis sobre la enseñanza: "como una actividad con historia, como una actividad del Estado, como una actividad falible y perfectible" (p. 17).

Recomendaciones para la enseñanza

La teoría de la enseñanza puede elaborar discursos de doble naturaleza: por un lado, conocimientos descriptivos y explicativos sobre la enseñanza (como los análisis que aportamos en el subtítulo anterior), y del otro, discursos sobre recomendaciones para la enseñanza.

La doble naturaleza de la enseñanza (social e individual), permite que diversas ciencias sociales puedan estudiarla. Sin embargo, como actividad con una intención clara que recae sobre un individuo aprendiz, es susceptible de ser estudiada para que la ciencia elabore recomendaciones que permitan desarrollarla con mayor efectividad, según sus fines. Sobre

esta segunda acepción desarrollaremos este apartado.

Cuando hablamos de un discurso teórico prescriptivo sobre la enseñanza (la didáctica), nos encontramos con una declaración de valores que orienta dicha recomendación hacia un lugar –y no hacia otro– en materia de enseñanza, porque considera que es lo mejor (igual que en toda recomendación). No obstante, si la didáctica define la perspectiva desde la cual analizar la enseñanza y aparte de eso ofrece recomendaciones para orientar la práctica de la enseñanza de la mejor manera posible hacia los mejores fines, ¿cómo se determina el estatuto de científicidad o de validez de la didáctica y sus recomendaciones?

Fairstein (2007) considera al respecto que “el valor de una recomendación didáctica no se analiza en función de su verdad o su falsedad, sino en la práctica” (p. 19). Por su parte, Camilloni (1994), conceptúa al respecto:

Lo que se busca construir en la didáctica es el sentido justo y válido, tarea esta que la didáctica comparte con la jurisprudencia, la lógica y la ética, según la caracterización que hace Max Weber de esas ciencias. [...] La didáctica, como teoría social, configura la práctica y se valida para ella. Pero no solo en términos de la eficacia y la eficiencia de los medios cuyo uso preconiza, sino también, y fundamentalmente, en relación con el valor de los fines que presiden la elección de los medios (p. 14).

En el caso de la didáctica o de las recomendaciones sobre la enseñanza, no asistimos al simple paso del conocimiento científico sobre el aprendizaje como derivación directa o deducción aplicable a la enseñanza, sino más bien a un “salto epistemológico” (Faistein, 2007, p. 19), toda vez que busca configurar nuevo conocimiento a partir de la descripción o explicación del aprendizaje, que produzca

un enunciado teórico con consecuencias sobre la actividad.

La didáctica no propone, pues, una aplicación derivada de una teoría científica sobre el aprendizaje, aunque dicha teoría cuente con gran prestigio por quien la haya propuesto o goce de alto grado de aceptación por parte de la comunidad científica. Estos no serían criterios suficientes para elaborar recomendaciones sobre la enseñanza, puesto que la teoría didáctica se elabora dentro de un escenario disciplinar de reflexión que implica el análisis, la ponderación y la producción de nuevo conocimiento (en este caso prescriptivo).

Por ser la didáctica un campo de producción de teoría prescriptiva o normativa, está lejos de ser neutral, dado que su mirada está atravesada por valores que la determinan. Así, resultaría inconveniente que se le exigiera neutralidad a una propuesta didáctica. Al respecto, Camilloni (1996), sostiene que

[...] vemos que la neutralidad puede ser una propuesta para el profesor, pero que constituye ya una elección. El didacta está interviniendo, aún en el caso en el que su discurso sostenga que el profesor debe ser neutro, porque está diciendo cómo se debe intervenir. La respuesta que da la didáctica es qué tipo de intervención tiene que tener el docente sobre el aprendizaje de sus alumnos... Desde la didáctica se apunta a desarrollar un cierto tipo de intervención social (p. 9).

Sobre el aplicacionismo

En esta parte final del ejercicio, nos preguntaremos por el papel que desempeñan las teorías del aprendizaje en la construcción de las teorías de la enseñanza. Para ello es importante recuperar las relaciones esbozadas, en las cuales se expuso que las recomendaciones para la enseñanza suelen elaborarse a partir

de conocimientos descriptivos y explicativos sobre el proceso de aprendizaje.

Por esto, en consideración a la pregunta "¿es suficiente una teoría del aprendizaje para elaborar la teoría de la enseñanza?", podemos contestar buscando dos horizontes de sentido: por una parte, ante la enorme complejidad que encierra el estudio y comprensión del aprendizaje surge un manto de escepticismo sobre la posibilidad de que una sola teoría pueda explicarlo todo, al punto de que permita una comprensión total del aprendizaje que sirva para fundamentar una opción didáctica suficientemente efectiva. De aquí se concluye que una sola teoría resultaría insuficiente para proponer una formulación didáctica; en su lugar se requieren varias teorías que articuladas y analizadas, permitan una reflexión suficientemente estructurada a partir de la cual se pueda enunciar un conjunto de recomendaciones para la enseñanza.

Un segundo horizonte de sentido en torno esta pregunta capital, pone en el centro del argumento la complejidad del fenómeno llamado enseñanza –ya no del aprendizaje–, dado que es una práctica social determinada por múltiples factores, de tal suerte que si las recomendaciones se hacen sobre la base de una teoría del aprendizaje, la didáctica solo atendería este fin, pero la desconocería como práctica social con implicaciones morales, políticas, culturales, intersubjetivas e interpsicológicas, que requiere ser planificada y evaluada, que tiene historia y es regulada por el Estado, entre otras consideraciones.

Estos aspectos no son abordados como objeto de estudio por las teorías del aprendizaje, lo cual confirma que las teorías didácticas requieren mucho más que el aporte de la psicología cognitiva, dada la complejidad que encierra la enseñanza. Así es como el discurso prescriptivo de la didáctica se fundamenta en los aportes de diversas disciplinas del

conocimiento, tales como la sociología de la educación y la sociología del conocimiento, la antropología cultural, la política educacional, la psicología profunda y la psicología social, la filosofía y la epistemología, así como la historia de la educación (Fairstein, 2007).

De lo anterior, podemos deducir que la teoría didáctica es un lugar común en el que confluyen los aportes de diversas disciplinas. Como sostiene Camilloni (1996), la didáctica es una disciplina global que no puede ignorar ningún aporte que pueda serle útil. No obstante, la didáctica tiene un interés principal que apunta a la práctica de la enseñanza, razón por la cual no solo toma aportes de otras disciplinas para la enseñanza, sino que también produce conocimiento propio sobre la enseñanza a partir de reflexiones derivadas de la práctica misma y abandona en algunos casos la prescripción para dedicarse a la descripción o la explicación de ciertas prácticas de enseñanza.

A lo largo de este artículo se ha insistido en que las elaboraciones didácticas son resultado, fundamentalmente, de la reflexión. Proponer una manera y unos recursos convenientes para la enseñanza, implica para los teóricos que la formulan detenerse, pensar, tomar decisiones, descartar, replantearse cosas, etcétera. No se trata de tomar el primer discurso sobre aprendizaje que aparece en los libros de moda para aplicarlo sin más a la enseñanza; sin embargo, no es poco frecuente que así ocurra, razón por la cual encontramos planteamientos didácticos que solo atienden un aspecto de la enseñanza o no fueron el resultado de una reflexión suficientemente estructurada.

Cuando algo así ocurre, solemos hablar de aplicacionismo. Habitualmente, se trata de la aplicación apresurada e irreflexiva de una teoría del aprendizaje a las prácticas de enseñanza. Quizás, el caso mejor documentado de aplicacionismo es aquel que tuvo lugar durante los años ochenta del siglo XX, cuando

se formularon numerosas recomendaciones didácticas a partir de la teoría psicogenética de Piaget, que impactaron negativamente la enseñanza.

Lo más paradójico de este caso de aplicacionismo, estriba en que si bien algunos autores que estudiaron el fenómeno hicieron fuertes críticas, no las dirigieron a la teoría didáctica que formuló tales recomendaciones para la enseñanza, sino que enfilaron sus argumentos en contra de la teoría psicogenética de Piaget, a la que le reclamaban cierta estrechez en relación con el desarrollo cognitivo y quizás, a la espera de que una teoría totalizante sobre el aprendizaje que resolviera todos los problemas de la enseñanza.

Para algunos autores, la teoría de Vigotsky corre hoy en día el de sufrir la misma suerte que en el pasado sufrió la psicogenética de Piaget. Por desgracia, ha sido ensalzada en algunos contextos académicos como una teoría suficiente por sí misma para enfrentar los desafíos que encierra la enseñanza. Por esa razón y ante el riesgo inminente del aplicacionismo, la alternativa no puede seguir siendo el cambio de teoría, sino más bien la asunción de una actitud reflexiva frente al conjunto de teorías sobre el aprendizaje y considerarlas bajo la lente amplia con la que se debe mirar la didáctica, para no dejar por fuera de la reflexión los demás componentes que determinan la enseñanza.

Conclusiones

A lo largo del artículo, hemos querido gravitar en torno a la didáctica y a su resignificación como disciplina valiosa e indispensable para el desarrollo de una práctica docente empoderada, que parta de una colocación epistémica del sujeto maestro. Para ello, se considera fundamental que el educador conozca –desde una perspectiva teórica– qué es el aprendizaje

y qué es la enseñanza y consiga diferenciar epistemológicamente los dos procesos, de tal suerte que en el desarrollo de su ejercicio docente pueda establecer distancias conceptuales que le permitan una comprensión amplia y suficiente del campo didáctico.

En otras palabras, esta reflexión invita a la revisión y transformación de las prácticas docentes (lo didáctico) a partir del enriquecimiento teórico sobre el aprendizaje y la enseñanza, bajo la firme convicción de que un maestro con riqueza epistemológica emprende caminos autónomos de configuración del quehacer y de nuevos sentidos del oficio sin empobrecer la labor, con la voluntad puesta en obtener recetas o tecnologías educativas que le resuelvan las angustias producidas por el oficio de enseñar, máxime si se tiene en cuenta que lo didáctico asume al sujeto (maestro y estudiante) en su universo complejo de relaciones.

En síntesis, la cuestión latente que orienta este ejercicio de reflexión, es procurar una problematización del campo didáctico, dado que a nuestro juicio, las prácticas docentes suelen transcurrir al margen de las elaboraciones teóricas sobre la enseñanza y desconocen el carácter disciplinar de la didáctica al asumirla como simple tecnología educativa representada en recursos y metodologías de aula.

Bibliografía

- CAMILLONI, A. (1994). "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales". En: B. AISENBERG y S. ALDEROQUI (compiladores). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, A. (1996). "De deudas, herencias y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica". En: A. CAMILLONI y otros: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

FAIRSTEIN, G. (2007). *Teorías del aprendizaje y teorías de la enseñanza*. Diploma superior en constructivismo y educación, Buenos Aires, FLACSO-Argentina y UAM.

FENSTERMACHER, G (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. Barcelona. Editorial Paidós.

FELDMAN, D. (1999). *La didáctica ¿ciencia aplicada o disciplina práctica?* Buenos Aires: Editorial Aique.

FELDMAN, D. (2007) *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje*. Diploma superior en constructivismo y educación, Buenos Aires, FLACSO-Argentina y UAM.